

Zeitschrift für den deutschen Unterricht · 6. Ergänzungsheft
Schriftleiter: Dr. Walther Hofstaetter

# Die wissenschaftliche Vorbildung für den deutschen Unterricht an höheren Schulen

## Vorträge

auf der Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner am 29. September 1909 zu Graz

gehalten von

Dr. Ernst Elster
Universitätsprofessor zu Marburg

und

Dr. Robert Lück
Gymnasialdirektor zu Steglitz

Mit einem Anhange: Bericht über die Besprechung der beiden Vorträge




Druck und Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin 1912

## Inhaltsverzeichnis.

## Vorbemerkung.

Die nachstehenden Vorträge sind veranlaßt durch den Beschluß der Hamburger Philologenversammlung 1905, die Beziehungen zwischen Universität und Schule durch „Gedankenaustausch über gemeinsame Interessen" zu pflegen. Die 4 ersten Vorträge in diesem Sinne wurden auf dem Baseler Kongresse 1907 gehalten und betrafen die Gebiete der Mathematik und Naturwissenschaft (F. Klein), Altertumswissenschaft (P. Wendland), Neuere Sprachen (Al. Brandl), Geschichte und Religion (Ad. Harnack). (Als Broschüre bei Teubner 1907 erschienen unter dem gemeinsamen Titel: Universität und Schule.) Die Vortragenden hatten sich dahin geeinigt, bei ihren Ausführungen ausschließlich die wissenschaftliche Ausbildung der Lehramtskandidaten an der Universität ins Auge zu fassen. Diese Zielsetzung blieb auch für die Grazer Tagung 1909 maßgebend, auf der die Behandlung des Deutschen und der Geographie in Aussicht genommen war. Zugleich trug man dem Wunsche Rechnung, daß bei jedem Fache ein Universitätslehrer und ein praktischer Schulmann nach einander zu Worte kommen sollten.

Der Vortrag von Prof. Dr. Elster wurde in Ilbergs „Neuen Jahrbüchern" 1909, S. 540—548, derjenige von Dir. Dr. Lück im „Pädagog. Archiv" 1909, S. 593—604 veröffentlicht. Beide zusammen noch einmal herauszugeben erscheint gerechtfertigt durch das neu und stark erwachte Interesse für die Fragen des deutschen Unterrichts, wie es sich auch vor kurzem in der Gründung des Deutschen Germanisten-Verbandes bekundet hat.

In einem Anhange ist der Bericht über die durch die beiden Vorträge hervorgerufene längere und recht lebhafte Aussprache beigefügt (s. Verhandlungen der Grazer Philologenversammlung S. 60—66), die mancherlei wertvolle Anregungen und Gesichtspunkte zutage förderte.

# Über den Betrieb der deutschen Philologie an unseren Universitäten.

Von Prof. Dr. Ernst Elster in Marburg a. L.

Hochansehnliche Versammlung!

Die letzte Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner hat durch ihre Bemühungen, den Universitäts- und Schulbetrieb mehrerer Wissenschaften neu zu umgrenzen und festzulegen, in weiteren Kreisen Aufsehen erregt. Es sind Gedanken entwickelt worden, die anregend und fruchtbringend nachgewirkt haben. Wenn mir die Ehre zuteil wird, heute vor Ihnen über den deutschen Unterricht zu sprechen, so glaube ich mich einem Gegenstande widmen zu sollen, der in der Tat zu erneutem Nachdenken dringend einladet. Denn so vieles Gemeinsame auch die verschiedenen philologischen Wissenschaften aufweisen, so können sie sich doch nicht ohne weiteres durchweg derselben Methoden bedienen: je nach dem Gegenstand wandeln sich auch die Gesichtspunkte der Forschung; der deutsche Philologe kann sich nicht einfach dem Betrieb der klassischen Philologie oder dem des Romanisten oder Anglisten anschließen, ja er muß auf seinem eigenen Arbeitsgebiete verschieden verfahren, je nachdem er sich dem Altdeutschen oder Neudeutschen zuwendet. Bei solcher Sachlage ist Einkehr und Umschau von Nutzen, und die Krisen und Wandelungen, die unsere Wissenschaft in den letzten 10—20 Jahren durchgemacht hat, drängen uns zu besonnener Prüfung.

Es ist nicht meine Aufgabe, über den deutschen Unterricht auf den höheren Schulen zu reden; so sehr ich glaube, daß hier noch manches zu bessern ist, und so viel mir auch, abgesehen von anderen Werken, das gehaltreiche Buch von Adolf Matthias über die Geschichte des deutschen Unterrichts zu denken gegeben hat, so bin ich doch der Meinung, daß sich über diese Fragen nur der ein Urteil erlauben darf, der mitten im Schulbetriebe steht und reiche eigene Erfahrungen gesammelt hat. So werden wir denn hierüber später aus berufenem Munde Besseres zu hören bekommen, als ich zu sagen vermöchte. Wir akademischen Lehrer dürfen natürlich nicht aus dem Auge verlieren, daß wir den künftigen Schulmann für seinen Beruf auszubilden haben, und daß wir uns daher in

unseren Vorlesungen nicht in abgelegene Einzelforschungen verlieren dürfen; aber ebenso selbstverständlich erscheint es mir, daß wir auf die praktischen Bedürfnisse der Schule nicht allzu ängstlich Rücksicht nehmen sollten: muß doch der Schulmann, wenn er seine Arbeit mit Erfolg verrichten will, immer sehr viel mehr wissen und können, als er seinen Zöglingen mitteilen und beibringen kann. Ich meine, wenn die akademischen Lehrer nur das Ganze im Auge behalten und die reine Wissenschaft so gut und so vollständig vortragen, wie sie es vermögen, so wird auch der Schule am besten gedient sein. Wir werden uns um so besser in die Hände arbeiten, je mehr wir alle Übergriffe in das Nachbargebiet vermeiden.

Lassen sich hier ziemlich feste Grenzlinien ziehen, so gilt nicht ganz das gleiche von den Fragen: welche neuen Ziele hat sich die germanistische Wissenschaft, und welche der germanistische Lehrbetrieb auf den Universitäten zu setzen? Beides geht vielfach ineinander über, und so sehr ich auch den akademischen Lehrbetrieb als eigentliche Hauptsache der folgenden Darlegungen ansehen werde, so möchte ich doch nicht auf einige weitere Ausblicke verzichten. Die Erörterung der allgemeinen Aufgaben der germanistischen Wissenschaft und die des akademischen Betriebes dieser Wissenschaft lassen sich gar nicht voneinander trennen. Hier hat nun die historische Entwicklung der letzten 30 Jahre ganz bedeutende Änderungen bewirkt, die im wesentlichen darauf zurückgehen, daß die Geschichte der neueren Literatur, die früher mit mancherlei Vorurteilen zu kämpfen hatte, immer mehr ein bevorzugter Lehrgegenstand geworden ist. Das Gebiet der deutschen Philologie ist so groß geworden, daß ein einzelner kaum noch überall heimisch werden kann; und die Arbeit, die in den verschiedenen Bezirken des weiten Reiches zu verrichten ist, ist sehr verschieden. Gleichwohl würde ich es für Lehrer wie Lernende als verhängnisvoll betrachten, wenn die Kenner des einen Gebietes den Überblick über das andere verlieren würden, mit anderen Worten: wenn die Vertreter des Neudeutschen die strenge Zucht der philologischen Arbeit vergäßen, oder wenn die Vertreter des Altdeutschen den Gewinn neuer Methoden und Einsichten, den ihnen ihre jüngeren Brüder zu bieten vermögen, nicht würdigten. Die deutsche Philologie muß ein einheitliches Ganzes bleiben, wenn sie sich ersprießlich betätigen soll.

Auf den beiden Hauptgebieten dieser weitumfassenden einheitlichen Wissenschaft ist mit sehr verschiedenem Erfolge gearbeitet worden: die germanistische Sprachforschung hat Ausgezeichnetes geleistet, die Literaturforschung ist vor Irrtümern nicht bewahrt geblieben. Ich darf daher über die linguistische Seite der deutschen Philologie mit wenigen Worten hin-

weggehen: hier gilt es vor allem einen kostbaren Besitz treulich zu wahren. Es ist das große Verdienst der Germanistik gewesen, daß sie früher als die klassische Philologie die enge Verbindung mit der vergleichenden Sprachwissenschaft als eine unerläßliche Forderung angesehen, und daß sie ihren Erkenntnissen auf diese Weise eine Breite und Tiefe gegeben hat, durch die sie die Leistungen auf den Nachbargebieten überragte. Neben der Grammatik hat die Wortforschung und Etymologie Hervorragendes zutage gefördert, und auch die Dialektforschung ist zu ganz neuen Einsichten gelangt. Nur mit dem, was die Kandidaten im künftigen Berufe am meisten gebrauchen: mit der neuhochdeutschen Grammatik ist es nicht immer gut bestellt gewesen. Die Laut- und Formenlehre kann freilich den Kennern der älteren Sprachperioden keine Schwierigkeiten bereiten, aber mit dem syntaktischen Wissen hapert es oft ganz bedenklich. Den zahllosen Schwankungen des Sprachgebrauchs stehen viele ratlos, viele auch ganz gleichgültig gegenüber, und in den Prüfungen erleben wir, wenn wir auf diese Fragen zu sprechen kommen, oft recht merkwürdige Dinge. Leider sind manche der Bücher, die hier Abhilfe zu schaffen versuchen, nur halbwissenschaftlichen Charakters. Hier sollte, meine ich, der akademische Unterricht etwas entschiedener einsetzen; die aufzuwendende Mühe wäre nicht bedeutend und der Gewinn für die Schule gewiß nicht gering anzuschlagen.

Ungleich wichtigere und schwierigere Aufgaben haben die Vertreter der Literaturwissenschaft zu lösen. Für sie handelt es sich nicht darum, zu erwägen, ob dieser oder jener Teil ihres Arbeitsfeldes noch etwas fleißiger beackert werden sollte als bisher (ob also z. B. die Literatur des 19. Jahrhunderts in ihrem ganzen Umfange mit berücksichtigt werden solle — was ich entschieden bejahe), nein, für sie handelt es sich noch immer um einen Kampf um die beste Methode. Seien wir ehrlich: wir haben uns berechtigtem Spotte ausgesetzt, als wir die Methoden der klassischen oder der altdeutschen Philologie mit Haut und Haaren auf die neuere Literaturgeschichte zu übertragen unternahmen! Wer Goethe oder Grillparzer und Kleist nach demselben Schema interpretiert wie Otfried oder den 'Heliand', der beweist, daß ihm alles richtige Augenmaß fehlt, und er versündigt sich nicht nur an Goethe, Grillparzer und Kleist, sondern noch mehr an seinen Zuhörern. Und dennoch war uns jener Versuch in mancher Hinsicht auch heilsam: er befreite die neuere Literaturgeschichte aus den Banden des Dilettantismus; er erhob sie zu einer unbestrittenen Wissenschaft. Dessen wollen wir dankbar eingedenk bleiben! Und wenn wir vorwärts schreitend Neues und Besseres zu finden hoffen, so wollen wir nicht vergessen, daß eine tief und sicher begründete Methode das

A und O nicht nur der Forschung, sondern auch des akademischen Unterrichtes ist. In besonders hohem Grade ist es Aufgabe der deutschen Literaturwissenschaft, nicht nur ein Wissen, sondern auch ein Können zu übermitteln. Der Dozent, der die neuesten Ergebnisse der Wissenschaft zusammenträgt und sie durch sein eigenes Urteil belebt und erweitert, leistet viel und Wünschenswertes; aber er darf seine Arbeit hiermit nimmermehr für erledigt erachten: er soll vielmehr seinen Hörern die Kraft zu selbständiger Beobachtung und zu selbständigem Urteil wecken: er soll ihnen zeigen, wie man, wenn auch natürlich nicht in alle, so doch in manche der tieferen Geheimnisse poetischer Erzeugnisse eindringen und wie man auf Grund einer vielseitigen Analyse zu einer gewinnbringenden Synthese, zur vergleichenden Betrachtung und zur historischen Erkenntnis vordringen kann. Mit anderen Worten: er soll ihnen nicht nur selber Probleme lösen, sondern er soll ihnen eine Anweisung geben, wie sie, vor neue Probleme gestellt, sich ohne fremde Unterstützung müssen zu helfen wissen. Aber über dem Wissen, das er verbreiten, und über dem Können, zu dem er anleiten soll, erblickt der Vertreter des Deutschen noch eine letzte und höchste Aufgabe: nirgends so deutlich wie in unserem Schrifttum sind die Kulturwerte und Ideale unserer Nation, ist das Fühlen und Denken, das Hoffen und Sehnen des deutschen Menschen ausgeprägt worden; erachten wir es als Pflicht und Stolz, durch unsere deutsche Kunst uns unserer deutschen Art recht klar und freudig bewußt zu werden, so muß unsere Arbeit auf das ganze Leben zurückwirken und schließlich auf die Pflege jener 'Imponderabilien' Einfluß gewinnen, von denen in entscheidender Stunde die wichtigsten Wendungen in den Geschicken des einzelnen wie der Gesamtheit abhängen.

Doch versuchen wir es, einige Hauptstationen unseres Weges zu kennzeichnen! Wie für alle verwandten Lehrzweige, so ist auch für die deutsche Literaturwissenschaft die sorgfältige und gewissenhafte philologische Interpretation der einzelnen Denkmäler die Grundlage aller echten Forschung. Aber wie so oft auf der Schule, so wird wohl nicht ganz selten auch in den Seminaren der Universitäten in dieser Hinsicht des Guten zuviel getan: man hüte sich, bei dem Selbstverständlichen zu verweilen und die Texte unserer Geisteshelden zu sprachwissenschaftlichen Übungen zu mißbrauchen! Dagegen nutze man einen Vorteil aus, durch den sich die neuere Literaturgeschichte so bedeutsam von der älteren unterscheidet: man entnehme mit sorgsamer Hand aus den reichlich vorhandenen Briefen und sonstigen Bekenntnissen der Dichter und ihrer Zeitgenossen jene wertvollen Hinweise auf die innere Entstehungsgeschichte der Werke, um die uns andere, denen die Gegenstände ihrer Forschung

weniger günstige Bedingungen darbieten, beneiden! Und in der Tat: nach dieser Richtung ist man tapfer und erfolgreich vorgegangen; die neuere deutsche Literaturgeschichte hat über Quellen und Vorbilder, über Beziehungen und Abhängigkeiten der Dichter eine ganze Anzahl vortrefflicher Leistungen zu verzeichnen.

Aber wenn wir nun fragen, ob die Sichtung, Ausdeutung und Ergänzung des uns so reichlich zufließenden Materials, ob eine wirklich tiefgreifende und weitschauende Interpretation des Gegebenen allgemein geübt werde, so kann die Antwort nicht so günstig ausfallen. Seit vielen Jahren habe ich die Forderung verfochten, daß wir uns, um nach dieser Richtung besser vorwärts zu kommen, die zahlreichen brauchbaren und wertvollen Ergebnisse der neueren wissenschaftlichen Psychologie zunutze machen sollten. Sie weist uns auf Gesichtspunkte hin, von denen aus wir ganz neue Tatsachen zu sehen lernen. So ist es z. B. schon sehr bemerkenswert, wie verschieden die Sinnesempfindungen bei den einzelnen Dichtern entwickelt sind: bei den einen ist besonders der Gesichtssinn, bei den anderen der Gehörssinn, und wiederum bei anderen (ich denke namentlich an die nervös verfeinerten Großstadtdichter der neuesten Zeit) der Geruchs- und auch wohl der Geschmackssinn besonders lebendig entwickelt. Hat man einmal seine Aufmerksamkeit auf diese Dinge eingestellt, so schreien einem die Tatsachen überall entgegen. Aber bei solchen verhältnismäßig groben Beobachtungen darf man durchaus nicht stehen bleiben. So gibt es innerhalb der Gesichtsempfindungen wieder sehr verschiedene Betätigungsformen: der eine ist etwa für die feinsten Unterschiede der Farbenempfindungen empfänglich, dem anderen fehlt diese Gabe so gut wie ganz, und nur die Abstufungen der Helligkeit gewinnen für sein Bewußtsein Bedeutung; der eine hat für die Konturen einen scharfen Blick, dem anderen zerfließt leicht alles in unbestimmten Linien. Bei den Dichtern mit stark entwickelten Gehörsempfindungen hebt der eine mit Vorliebe die Geräusche, der andere die harmonischen Klänge hervor. Und so ließe sich eine große Fülle von Gesichtspunkten nennen, die geschickt angewendet und klug miteinander verbunden, sehr Wesentliches zur Charakteristik eines Dichters darbieten können. Freilich wäre es verkehrt, überall solche Maßstäbe verwerten zu wollen; es gibt Dichter, deren Sinnesempfindungen immer blaß und schattenhaft bleiben. Aber bei ihnen sind dann wohl andere psychische Betätigungsweisen besonders bemerkenswert: etwa die kühnen Übergänge und Sprünge der kombinatorischen Phantasie, die Verbindung des scheinbar Entlegenen; oder die glücklichen Einfälle, die Erfindungen unerwarteter Motive und Wendungen; oder die zielweisenden, das Leben befruchtenden Ideen usw. Kurz,

es gibt wohl weniges, was die neue Psychologie über die verschiedenen Formen des Phantasie- und Verstandeslebens ermittelt hat, was, mit Takt und Umsicht verwertet, nicht im Dienste der Literaturwissenschaft fruchtbar gemacht werden könnte. Doch damit wäre immer nur auf eine Seite psychischer Tatsachen hingewiesen: auf die charakteristischen Betätigungen des Vorstellungslebens. Noch weit wichtigere Beobachtungen gewinnen wir durch eine scharfe Analyse der Gefühle und Willenserregungen, die wir in poetischen Erzeugnissen niedergelegt finden. Das Selbstgefühl, die Sympathie- und Antipathiegefühle, die Geschlechtsliebe, das soziale und das Nationalgefühl, das Naturgefühl, das religiöse Gefühl — sie alle weisen so unendlich verschiedene Entwicklungsmöglichkeiten, so unendlich viele Mischungen und Übergänge und Abstufungen auf, daß das ungeübte Auge unfähig sein würde, alles, was zu einer wahrhaft lebendigen Charakteristik dient, herauszugreifen; das Auge muß geschult werden, es muß sehen lernen, so wie der Maler — sei sein Talent noch so groß — oft erst nach langen Krisen sich sagen darf: jetzt kann ich sehen! — Solche gute Dienste erwarte ich mit Zuversicht von beherzter Berücksichtigung der modernen Psychologie, und der Historiker der einheimischen Literatur muß hier um so eher zugreifen, als er von manchen Arbeiten entlastet ist, die den Vertreter der antiken und den der neueren ausländischen Literatur lange in Anspruch nehmen.

Weniger umstritten ist die Forderung, daß Poetik, Stilistik und Metrik als Hilfsdisziplinen der Literaturwissenschaft anzusehen sind, ja, es wird selbst in unseren Prüfungsordnungen verlangt, daß die Kandidaten sich mit ihnen hinreichend vertraut gemacht haben sollen. Indessen es besteht kein Zweifel darüber, daß auf diesen Gebieten noch sehr viel geleistet werden muß, und daß namentlich die Poetik und Stilistik viel veralteten und unbrauchbaren Kram mit sich führen. Auch hier kann nur die psychologische Methode den sicheren Grund der Forschung bilden. — Die Poetik ist als Hilfsdisziplin der Literaturgeschichte eine angewandte Wissenschaft, und sie sollte in kluger Beschränkung nie der Dienste vergessen, die sie zu verrichten hat. Gleichwohl wird die Poetik nicht darauf verzichten dürfen, die letzten Wurzeln sowohl der Tatsachen, die sie feststellt, als der Forderungen, die sie geltend macht, selbst aufzudecken. Und diese letzten Wurzeln sind selbstverständlich nur in psychischen Erscheinungen zu erkennen. Hier erhebt sich nun eine Frage, von deren Beantwortung alles weitere, von deren Beantwortung der ganze Grundriß dieser Wissenschaft abhängt: gibt es einen psychischen Faktor, der als der entscheidende im ästhetischen Akte, d. h. sowohl beim ästhetischen Schaffen wie beim ästhetischen Genießen angesehen werden muß? Ich sage: als der entscheidende! Denn

tatsächlich sind in den ungeheuer verwickelten Gebilden eines ästhetischen Eindrucks immer alle Faktoren unseres Seelenlebens, das Vorstellen, das Wollen und das Fühlen vereint anzutreffen. Ich frage also nur: ob wir das Schwergewicht auf eine dieser drei Seiten psychischer Phänomene legen, wenn wir uns ästhetisch verhalten? Und diese Frage erheischt ein unbedingtes Ja! Seit Kant gehört es zu den Grundlagen ästhetischer Erkenntnis, daß in dem Begehren und Wollen kein ästhetisches Verhalten zu erblicken ist. Aber wie steht es mit der Vorstellungsseite unseres Seelenlebens? Viele behaupten, daß in der Anschaulichkeit künstlerischer Gebilde, also in einer bestimmten Eigenschaft der Vorstellungen, das wesentliche Merkmal des Ästhetischen und Poetischen zu erblicken sei. Dem steht jedoch die Tatsache gegenüber, daß es wertvolle ästhetische Gebilde gibt, denen das Merkmal der Anschaulichkeit nur in geringem Maße eigen ist. Nein, auch nicht die Vorstellungen, sondern die Gefühle, die sich mit ihrem Ablauf verbinden und mannigfaltig in sie eingreifen, bilden die eigentliche Grundlage des ästhetischen Aktes, und auf dieser Grundlage (die genauer zu beschreiben mir hier unmöglich ist) müssen die Lehren der Poetik aufgebaut werden. Nun leuchtet es aber ohne weiteres ein, daß man eine Wissenschaft unmöglich von den jeweiligen Gefühlszuständen des einzelnen abhängig machen, ferner: daß keineswegs allen Gefühlen ästhetischer Charakter beigemessen werden kann. Daher ist es notwendig, das Schifflein mit sicherer Hand an der Klippe subjektiver Willkür vorbeizusteuern; es ist mit anderen Worten notwendig, die objektiven Bedingungen festzustellen, unter denen die subjektiven Gefühlswirkungen in zulänglicher Weise und allgemeingiltig in die Erscheinung treten. Und das ist keine allzu schwer zu lösende Aufgabe. Die Bedeutsamkeit, die Neuheit, die Abwechselung und Kontraststeigerung, die Harmonie der Teile, die Abtönung, die konkrete Lebensfülle, die Lebenswahrheit, der national, zeitgemäß und volkstümlich aufgefaßte Gehalt, die Einheitlichkeit und die ethisch gerichtete Weltanschauung lassen sich als solche objektive Bedingungen der subjektiven ästhetischen Wirkungen leicht im einzelnen begründen. Und wenn man genauer zusieht, so werden damit Forderungen aufgestellt, die aller genialen Kritik jederzeit zur Richtschnur gedient haben, wenn auch die Kritiker sie sich nicht in einer abstrakten Formel zum Bewußtsein gebracht haben. Von dieser Grundlage aus lassen sich dann auch unschwer die richtigen Gesichtspunkte erkennen, um den tieferen Inhalt der bekannten ästhetischen Hauptbegriffe des Schönen und Häßlichen, des Erhabenen und Niedrigen, des Tragischen und Komischen, und weiter den des Pathetischen, Satirischen, Elegischen usw. zu erfassen und zu erschließen. Und nach diesen Erwägungen, die der Erforschung der allgemeinen Be-

dingungen poetischen Lebens dienen, würde eine neue Grundlegung der Lehre von den Gattungen der Poesie dann meines Erachtens Erfolg versprechen, wenn sie nicht von den höchst verwickelten Erscheinungen vollendeter Kunstwerke ausginge, sondern zuerst die Faktoren und Elemente, die in allen Gattungen in sehr verschiedenen Mischungen auftreten können, analysierte und beschriebe. Diese Elemente sind das erzählende, beschreibende, dramatische, reflektierende und das lyrische Element; und selten wird in den einzelnen Gattungen der Dichtung eines von ihnen ausschließlich hervortreten. — Ich habe es als Aufgabe des literarhistorischen Unterrichtes hingestellt, daß wir unseren Hörern nicht nur ein Wissen übermitteln dürfen, sondern daß wir sie zu einem Können anleiten und erziehen müßten: an diese Aufgabe muß ich in diesem Zusammenhange noch einmal mit allem Nachdruck erinnern. Alle die Eigenschaften, die wir auf Grund der eben angedeuteten Anweisungen poetischen Werken ablauschen können, treten tatsächlich in den verschiedensten Mischungen, Stufen und Graden hervor, und eine mechanische Anwendung des theoretisch Erlernten ist ganz unmöglich. Nur die Übung kann dem mit lebendigem Sinn für literarische Fragen Ausgestatteten zeigen, in welcher Weise er durch die Anwendung bald dieses, bald jenes Maßstabes zu wahrhaft gewinnbringenden Ergebnissen gelangen kann.

[1]) Als unmittelbare Fortsetzung und Ergänzung der Poetik fasse ich die Stilistik auf; denn ich erblicke ihre Aufgabe nicht etwa, wie das in früheren Jahren geschah, darin, uns zu einem guten Stil anzuleiten, sondern sie soll uns vielmehr die Gesichtspunkte feststellen und begründen, von denen aus die charakteristischen Eigenschaften des Stils gegebener literarischer Erzeugnisse scharf erkannt und sicher beurteilt werden können. Es ist meine Überzeugung, daß unter allen Arbeiten, die wir zu verrichten haben, keine so schwierig, keine aber auch so lohnend ist wie diese. Eine gelungene Stilanalyse erschließt uns die innerste Seele eines Kunstwerkes. Aber die Möglichkeiten der Betrachtung sind hier so zahlreich, und es ist so schwierig, die Richtlinien einzuhalten, daß wir bisher noch kein System der Stilistik gewonnen haben, dem allgemeine Anerkennung zuteil geworden wäre. Mir scheint, daß nur eine dreifache Scheidung logische Ordnung in die verworrene Masse zu bringen verspricht. Man erwäge zuerst, in welcher Weise der betreffende Schriftsteller, dessen Stil untersucht werden soll, in der Wahl der *sprachlichen* Ausdrucksmittel charakteristische

---

1) Ich lasse die folgende Darstellung unverändert stehen, obwohl ich die Aufgaben der Stiluntersuchung inzwischen im 2. Bande meiner „Prinzipien der Literaturwissenschaft“ („Stilistik“, Halle 1911) sehr ausführlich und im wesentlichen so, wie oben angedeutet, zu erörtern versucht habe.

Eigenart betätige. Nicht nur auf die, zum Teil durch räumliche und zeitliche Bedingungen begründeten, unendlich zahlreichen Schwankungen und Wandelungen des Sprachgebrauchs und auf die individuellen Neuerungen wäre hier aufmerksam zu machen, sondern vor allem auch auf die Tatsache, daß ein und derselbe Gedanke durch die verschiedensten Ausdrucksmittel wiedergegeben werden kann, etwa durch ein einziges zusammengesetztes Wort, oder durch ein Hauptwort und Beiwort, oder durch einen Nebensatz, oder durch einen ganzen Satz, und daß diesen Parallelformen ein ganz verschiedener stilistischer Wert zukommt. Man suche, zweitens, durch psychologische Interpretation des Stils die vorausgehende allgemeine psychologische Interpretation des betreffenden Kunstwerkes zu ergänzen und zu bestätigen. Denn auch in zahlreichen stilistischen Einzelheiten verraten sich die psychischen Dispositionen des Schreibenden in sehr bemerkenswerter Art. Und drittens sind seine ästhetischen Absichten und Anlagen von ausschlaggebender Bedeutung. Er kann den Stoff des Lebens, über den er sich in Worten äußern will, in mannigfaltigster Weise durch den Hinblick auf das ästhetische Ideal abtönen und umbilden, und er kann bei solchem Verfahren eine außerordentlich reiche Skala von Möglichkeiten durchschreiten. Man pflegt einige der wichtigsten Abschnitte dieser Skala wohl durch die Ausdrücke Naturalismus, Realismus, Idealismus zu bezeichnen; aber man möge sich klar darüber sein, daß diese roh verallgemeinernden Wörter selten der verwickelten Mannigfaltigkeit des konkreten Tatbestandes vollkommen gerecht werden.

In diesem Zusammenhange ist weiterhin die Lehre von den sogenannten ästhetischen Apperzeptionsformen abzuhandeln, d. h. die Lehre von jenen eigenartigen Bereicherungen des Ausdrucks, die dadurch zustande kommen, daß der Redende oder Schreibende zu dem, was er eigentlich auszusagen hat, weitere Vorstellungen oder Vorstellungsreihen hinzudenkt, die seinen Worten phantasiemäßigen Schmuck verleihen. Hierhin gehören die Beseelung des Unbeseelten, die Metapher und das Gleichnis, die Antithese, das Symbol und dergleichen, kurz alles das, was in älteren Darstellungen sehr verworren, unsystematisch und vermengt mit vielen fremdartigen Bestandteilen unter dem Namen Tropen und Figuren verstanden wurde.

Sind mit diesen Andeutungen die Aufgaben der Stilistik noch keineswegs erschöpft, sondern nur in Hauptpunkten bezeichnet, so darf ich über die Lehre vom Versbau noch kürzer hinweggehen. Denn hier können wir wieder auf sichrerem Boden Platz greifen. Die metrischen Forschungen der letzten Jahrzehnte sind ebenso bedeutend wie anregend gewesen. Wir haben die schematische Betrachtung früherer Zeiten längst überwunden,

wir haben gelernt, die Schallmassen der gebundenen Rede höchst mannigfaltig nach der Abfolge ihrer mehrfach abgestuften Stärkegrade und ihrer Tonintervalle eingehend zu beschreiben. Es gehört zur weitverbreiteten Einsicht und Übung, monopodischen, dipodischen und tripodischen Bau von Vers zu Vers zu unterscheiden, und die unendlich schwierige Lehre von der Melodie der gesprochenen Sprache hat neben sehr fragwürdigen doch auch eine Reihe gesicherter Ergebnisse gezeitigt. Allein auch hier läßt die psychologische Ausdeutung der Tatsachen oft noch viel zu wünschen übrig.

Auf all ihren Gebieten — handle es sich um psychologische, ästhetische, stilistische oder metrische Fragen usw. — kann die Literaturwissenschaft aber nur dann erfolgreich ihres Amtes walten, wenn sie sich auf Grund der vergleichenden Methode ununterbrochen der historischen Betrachtung befleißigt. Hier möchte ich, mehr in Parenthese, noch einen oft anzutreffenden Irrtum berühren: man bezeichnet als vergleichende Literaturgeschichte mit Vorliebe diejenige, die sich nicht an die Grenzen der Nationalliteratur bindet, sondern vielmehr mehrere Gebiete vereint und die Beziehungen, die von dem einen zu dem andern hinüberführen, genauer aufzudecken sucht. Der Ausdruck 'vergleichende Literaturgeschichte' erweckt dann oft den Eindruck, als ob hier eine ganz neue Methode angewendet werde, von der die Geschichte der einzelnen National-Literaturen noch nichts wisse. Das wäre aber ein großer Irrtum. Wenn wir überhaupt wissenschaftlich arbeiten, so bedienen wir uns der vergleichenden Methode auf Schritt und Tritt, auch dann, wenn wir die Grenzen unseres nationalen Schrifttums nicht überschreiten. Alles hängt mit allem zusammen; nichts sollte vereinzelt untersucht und aus seinen vielseitigen Beziehungen herausgelöst werden. Aber wir können und dürfen auch keineswegs der Ausblicke auf die Geschichte der fremden Literaturen entraten. Der Historiker der deutschen Literatur des Mittelalters kann ohne Kenntnis der französischen und provenzalischen Literatur nicht ersprießlich wirken; der Historiker der neueren deutschen Literatur muß sich auf dem Gebiete der italienischen, französischen, englischen, ganz insbesondere aber auch auf dem der lateinischen und griechischen Literatur einigermaßen zurechtzufinden wissen, denn unsere deutschen Dichter haben manche köstliche Blume aus fremdem Garten in den ihrigen verpflanzt. So haben also die Historiker der National-Literatur die stets zu übende vergleichende Tätigkeit keineswegs auf das deutsche Schrifttum beschränkt; aber dieses deutsche Schrifttum wurde doch immer als ihr eigentliches Arbeitsgebiet betrachtet, zu dem sie von kurzen Ausflügen in die Fremde immer wieder zurückkehrten, während die sogenannte vergleichende Literaturgeschichte

wie der ewige Jude unstet von Land zu Land eilt und in Wahrheit nicht als vergleichende, sondern als internationale Literaturgeschichte zu bezeichnen wäre.

Die historische Betrachtung ist unserer Wissenschaft schon durch ihren Namen vorgeschrieben. Gewiß spielt diese Betrachtungsweise eine andere Rolle, wenn es sich um die Interpretation eines einzelnen Werkes, als wenn es sich um die Biographie eines Dichters oder gar um die Darstellung großer literarischer Epochen handelt — Aufgaben, deren jede ihre besondere methodische Erörterung erheischte. Sicher aber ist es, daß sich unsere Wissenschaft unter allen Umständen um so höher erhebt, je besser sie historisch begründet ist und je mannigfaltiger sie auch die tieferen Beziehungen zur Kulturgeschichte und anderen benachbarten historischen Disziplinen erkennen läßt.

Wenn wir derart unsere Bemühungen um die Erkenntnis des deutschen Schrifttums nach allen Richtungen lebendig zu erhöhen versuchen, so werden wir nicht nur unser Wissen mehren und unser Können schulen und ausbilden, sondern wir werden auch eine tiefe Wirkung auf die Entwicklung unseres innersten persönlichen Lebens erfahren. Wir werden in allem geschichtlichen Wandel die hohen und lebenweckenden Ideale des deutschen Gemütes herausfinden und begreifen, und wir werden einem Geschlechte, das in Gefahr ist, sich durch charakterloses undeutsches Ästhetentum verwirren zu lassen, diese Ideale immer wieder als treue Mahner ans Herz legen, wohl wissend, daß wir keine höhere Forderung kennen, als die ausgesprochen ist in dem Worte des Großen Kurfürsten: Gedenke, daß du ein Deutscher bist!

---

## Die wissenschaftliche Vorbildung der Kandidaten des höheren Lehramts für den deutschen Unterricht.

Von Dr. Robert Lück in Steglitz.

Hochansehnliche Versammlung!

Wenn ich Sie bitte, von den olympischen Höhen der Wissenschaft, auf die uns der Herr Vorredner geführt hat, mir in die Niederungen der Schulstube zu folgen, dann empfinde ich stark, welch bedenkliches Wagnis ich unternehme. Mich tröstet nur der Gedanke, daß ich damit auf dem Boden der Hamburger und Baseler Beschlüsse stehe.

Meine Absicht kann nicht sein, über die Vorbildung der Kandidaten für den deutschen Unterricht im ganzen Umfange dieser Frage zu sprechen,

wie man nach dem gedruckten Programm vermuten könnte. Als Korreferent aus dem Kreise der Schulmänner habe ich mir eine weit bescheidenere Aufgabe gestellt.

Adolf Harnack[1]) schloß seinen Baseler Vortrag mit der Bitte an die Lehrer, „sie möchten laut und kräftig aussprechen, was die Schule von der Universität in bezug auf Vorlesungen und Übungen erwarte". Diese Aufforderung soll das ausschließliche Leitmotiv für meine Ausführungen sein. Ich möchte den Universitäten hiermit den Wunschzettel überreichen, den ich mir während einer mehr als dreißigjährigen Wirksamkeit im praktischen Schuldienst als Lehrer des Deutschen, als Direktor eines Gymnasiums, als Leiter eines pädagogischen Seminars angelegt habe.

Die höheren Schulen sind heute das beliebteste Angriffsobjekt. Besonders viel Arges wird dem deutschen Unterricht nachgesagt. Nicht nur reformwütige Teutonisten und geistreichelnde Literaten, sondern auch Männer der Universität, der Schule und Schulverwaltung erheben laute und bittere Klage über seine Mißerfolge. Die Schule, sagt man, verdirbt der Jugend die reine Freude an deutscher Sprache, deutschem Volkstum und deutscher Literatur. „Die öde, graue Schulqual grinst" aus jedem Gedicht, das die Schule erklärt.[2]) An den edelsten Erzeugnissen unserer Dichter, z. B. den Schillerschen Balladen, treibt sie „geistigen Raubbau"[3]), unsere Meisterdramen werden den Schülern durch die unter den Lehrern weit verbreitete Klasse der „Aufbau-Architekten", „Schuld-Schnüffler" und „Text-Gründlinge" auf immer verleidet.[4])

Ich kann in diese Klagen nicht einstimmen. Sie stehen für mich auf demselben Blatte wie das neuerdings entdeckte „Schulelend", eine Entdeckung, die Hermann Diels nach Gebühr gewürdigt hat.[5]) Meine Beobachtung und Erfahrung hat mich viele Lehrer kennen gelehrt, die die Aufgabe des deutschen Unterrichts in hohem Sinne faßten und lösten, viele Schüler, die den deutschen Stunden reiche Anregung und Frucht verdankten. Jedenfalls kann meines Erachtens von einer allgemeinen Notlage des deutschen Lehrfaches auf höheren Schulen gar keine Rede sein.

---

1) Universität und Schule, S. 43.

2) Arthur Bonus, Vom Kulturwert der deutschen Schule, S. 18.

3) Professor Berthold Litzmann im Marbacher Schillerbuch 1905, S. 188.

4) Verhandlungen des zweiten Kunsterziehungstages zu Weimar, S. 31 (Geheimrat Waetzoldt).

5) In dem Aufsatze „Wilhelm Ostwald, Wider das Schulelend". Deutsche Literaturzeitung 1909, Nr. 33. Diels nennt die Ostwaldsche Schrift ein Pamphlet, das nichts mit Wissenschaft und wissenschaftlichem Publikum zu tun habe.

Damit will ich nicht behaupten, es sei alles vortrefflich bestellt. Auch nach meiner Meinung bleibt noch viel zu wünschen übrig. Das läßt sich in erster Linie auf die ungemeine Schwierigkeit der Sache zurückführen. Von anderem nicht zu reden, auf welchem Unterrichtsgebiete werden gleich große Ansprüche an die Persönlichkeit des Lehrers, an seine allgemeine Bildung, seine wissenschaftliche Ausrüstung, seine Arbeitskraft und sein didaktisches Können gestellt? Gewiß haben die preußischen Lehrpläne recht, wenn sie sagen, die Aufgabe des deutschen Unterrichts könne voll nur von solchen Lehrern gelöst werden, „die, gestützt auf tieferes Verständnis unserer Sprache und ihrer Geschichte, getragen von Begeisterung für die Schätze unserer Literatur und von vaterländischem Sinne, die Herzen unserer Jugend für deutsche Sprache, deutsches Volkstum und deutsche Geistesgröße zu erwärmen verständen!" Aber wie selten finden sich diese Eigenschaften in einer Person vereinigt! Man kann doch nicht hindern, daß sich auch kühle, nüchterne Verstandesmenschen die deutsche Fakultas erwerben und im Unterricht verwendet werden müssen! Auch diese können, wenn nicht das Höchste und Beste, doch immerhin recht Nützliches und Achtungswertes leisten. Wie viele notwendige Kleinarbeit ist im deutschen Unterricht zu tun, zu der seitens des Lehrers nichts als redlicher Wille, treuer Fleiß und gediegene Kenntnisse gehören! Auf allen Gebieten, die hohe Kulturleistungen verlangen, findet man sich mit der Tatsache ab, daß es unter vielen Thyrsusträgern nur wenige Bacchen gibt. Will man den höheren Lehrerstand allein nach anderem Maßstab messen?

Ein weiteres Hemmnis für das Gedeihen des deutschen Unterrichtes liegt in der Art der jetzigen Schülerschaft. Ich gehöre nicht zu den laudatores temporis acti, ich habe die heutige Jugend von Herzen lieb und erkenne ihr viele Vorzüge zu. Aber das macht mich nicht blind dagegen, daß ihr in mancher Beziehung schwerer beizukommen ist als früher. Auch unsere klassischen Dichter sprechen ihr nicht mehr so unmittelbar zum Herzen wie einstmals. Die Schüler stehen ihnen oft nicht mit unbefangener Empfänglichkeit und Ehrfurcht gegenüber. Sie sind nicht unberührt von dem modernen Geiste, der das Große und Hohe nur widerwillig anerkennt und lieber spottet und tadelt als lobt und erhebt. Oft haben sie sich auch an schaler oder scharf gewürzter, wenn nicht gar giftiger Kost den Geschmack verdorben. Und Jünglinge dieses Schlages klagen dann hinterher mit Vorliebe die Schule an, sie habe ihnen die deutschen Dichtungen verleidet, während sie doch selbst sich ihrem Verständnis und ihrer Wirkung verschlossen haben.

Mag man nun mehr optimistisch oder pessimistisch über den Zustand des deutschen Unterrichts denken, jedenfalls ist es eine wichtige Aufgabe,

ja eine dringende nationale Pflicht, der höheren Schule möglichst tüchtige Lehrer des Deutschen zu schaffen. Und daran muß in erster Linie die Universität grundlegend mitarbeiten.

Welche wissenschaftlichen Ansprüche an den Lehrer des Deutschen zu stellen sind, ergibt sich aus den Lehrzielen und Lehraufgaben der Schulen und aus den darauf sich aufbauenden staatlichen Prüfungsbestimmungen für die Kandidaten des höheren Lehramtes. Die Vielheit und Verschiedenheit der Lehrpläne und Prüfungsordnungen in den einzelnen Staaten brauchen uns hier nicht zu beschäftigen, auch nicht die Reformwünsche, die man daran knüpft. Das Universitätsstudium kann seine Richtlinien nur empfangen von dem, was allen jenen Bestimmungen und Anschauungen gemeinsam und wesentlich ist. Die Fragen, welche Stellung und Wertung man dem Deutschen im Gesamtplane des höheren Unterrichts einräumt, nach welchen Gesichtspunkten man den Lehrstoff auswählt und behandelt, bleiben dafür außer Betracht.

Es handelt sich im deutschen wie in jedem sprachlichen Unterricht doch um zweierlei: um den Betrieb der Sprache selbst und um die Einführung in die Literatur. Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache auf Grund der Kenntnis ihrer Gesetze und ihrer Geschichte — Lektüre der klassischen Werke und damit verbunden ein Überblick über den Hauptentwickelungsgang unserer Literatur —, das ist das Doppelziel, das alle höheren Schulen im Deutschen zu erreichen streben.

Schafft die Universität für diese beiden Aufgaben die erforderlichen wissenschaftlichen Vorbedingungen? Gibt sie dem künftigen Lehrer des Deutschen, indem sie ihm vornehmlich nur germanistische und literaturgeschichtliche Vorlesungen und Übungen bietet, eine passende und genügende Vorbildung? Es sind sehr viele, die diese Frage entschieden verneinen. Auch ich muß sagen: Die Universität leistet uns zwar — das sei dankbar anerkannt — für unser Fach sehr große und wertvolle Dienste, aber sie läßt doch auch wesentliche Bedürfnisse der Schule unberücksichtigt.

Das zeigt sich schon im grammatischen Unterricht der Unter- und Mittelstufe. Es ist ein längst überwundener Standpunkt, daß man die grammatischen Belehrungen in der Muttersprache entbehren könne. Schon um fremde Sprachen zu erlernen, muß der Schüler seine eigene ordentlich können. Viel wichtiger ist, daß er das überlieferte Sprachgut, das er unbewußt aufgenommen hat, sich zu klarem Bewußtsein bringe und dadurch erst zu seinem wahren Eigentum mache. Ich brauche in diesem Kreise nicht zu sagen, wie viel es in unserer Sprache gibt, was gelernt und gewußt werden muß, um es sicher zu üben und in Zweifelsfällen nicht ratlos dazustehn. Das Maß der Forderungen in dieser Hinsicht ist

in den verschiedenen Staaten verschieden und auch wohl der Nachdruck, mit dem sie durchgesetzt werden. Am weitesten geht Österreich; es hat nach dieser Richtung hin meines Erachtens einen beneidenswerten Vorsprung. Wenn die Lehrpläne von 1884 bestimmen, daß der Lehrer in der 6. Klasse (etwa der reichsdeutschen UII) in Anlehnung an Pauls Prinzipien der Sprachwissenschaft die Schüler sogar in die „psychologischen Elemente der lebendigen Sprachtätigkeit" einführt, dann mag das manchem reichlich hoch gegriffen erscheinen; ich zweifle aber nicht daran, daß dieser Unterricht, wenn der rechte Mann ihn gibt, viele fruchtbare Anregungen zurücklassen wird. Mag man anderswo mit bescheideneren Zielen zufrieden sein, auf jeden Fall handelt es sich um ein Lehrgebiet von nicht geringem Umfange und nicht zu unterschätzender Bedeutung.

Man wird kaum behaupten können, daß die deutsche Sprachlehre und Sprachgeschichte im allgemeinen auf unseren höheren Schulen zu dem Rechte kommt, das ihr gebührt, und das liegt vor allem daran, daß dem Lehrer oft die nötigen wissenschaftlichen Vorkenntnisse fehlen. Der deutsche Unterricht muß in der Regel, schon um die Korrekturlast nicht zu sehr zu häufen, unter viele verteilt werden. Da fallen denn die unteren und mittleren Klassen nicht selten Lehrern zu, die für Deutsch keine volle Fakultas, mitunter gar keine haben. In manche Aufgaben dieses Unterrichts kann ein solcher sich bald einarbeiten, aber sobald es auf gründliche Erklärung von Spracheigentümlichkeiten ankommt, hat er oft das Gefühl des Nichtgenügens.

In den letzten Jahren, das will ich zugeben, ist manches besser geworden, namentlich seitdem man sich in den bekannten Büchern von Behaghel, Kluge, Sütterlin u. a. Rat holen kann. Aber es ist doch immer noch keine Seltenheit, daß Schüler der Oberstufe von den elementarsten Besonderheiten der deutschen Sprache keine Ahnung haben, daß ihnen z. B. starke und schwache Flexion, Umlaut, Ablaut, Brechung, Lautverschiebung u. dgl. unbekannte Begriffe sind. Man muß es um so bedauerlicher finden, wenn hier der Schulunterricht versagt hat, da die Schüler in unseren Tagen gesteigerten Nationalitätsgefühls Aufklärungen über die Eigenart ihrer Muttersprache erfahrungsgemäß ein besonders starkes Interesse entgegenbringen.

Diesem offenbaren Mißstande abzuhelfen, ist die Universität berufen und verpflichtet. Ich halte es für dringend notwendig, daß überall eine regelmäßige Vorlesung über die neuhochdeutsche Schriftsprache und ihre Geschichte eingerichtet wird, wie dies schon jetzt hier und da, dann und wann geschieht. Diese müßte u. a. auch die Wortkunde (Etymologie, Synonymik, Bedeutungslehre usw.) in

ihren Bereich ziehen, sie müßte das Wesen, den Bestand und die Entwickelung unserer Sprache in breiten Strichen und großen Zügen ohne Überladung mit allzu viel Einzelheiten zeichnen. Es müßte eine Vorlesung sein, die, ohne die wissenschaftliche Haltung abzustreifen, doch alle die vielen anzuziehen geeignet wäre, die für die Sprache unserer Nation ein Herz haben. Zu einer Art Pflichtkolleg geradezu müßte es für die Kandidaten des höheren Lehramtes werden, und zwar sollten die Prüfungsordnungen von allen ohne Ausnahme verlangen, daß sie derartige Kenntnisse als Bestandteil ihrer allgemeinen Bildung nachwiesen.

Auf diesem Wege ließe sich am einfachsten und besten R. Hildebrands Forderung (Vom deutschen Sprachunterricht 4. Aufl. S. 66) erfüllen, daß niemand „mit deutschem Unterricht betraut werde, der nicht das Neuhochdeutsch mit geschichtlichem Blicke ansehen kann". Ich habe vorhin angedeutet, wie leicht ein Lehrer in die Lage kommt, einmal deutschen Unterricht zu erteilen. Zudem wird bei uns in Preußen verlangt, daß die Lehrer aller Fächer deutsche Ausarbeitungen schreiben lassen, die sie doch auch nach der sprachlichen Seite hin zu beurteilen befähigt sein müssen. Und überhaupt, ist nicht jede Unterrichtsstunde im gewissen Sinne eine deutsche? Wird nicht überall vom Lehrer vorausgesetzt, daß er seine Muttersprache korrekt handhabt und die Schüler dazu anhält?

Es liegt auf der Hand, daß eine Vorlesung, wie ich sie eben vorgeschlagen habe, das Interesse für deutsche Sprachstudien im höheren Lehrerstande ungemein beleben und der Schule auf allen Gebieten in reichem Maße zugute kommen würde. Auch der Germanist sollte ihren Besuch nicht unterlassen; denn wie die Erfahrung zeigt, reicht die Kenntnis des Altdeutschen allein nicht hin, um alle Erscheinungen des heutigen Sprachlebens erklären zu können.

Manche Prüfungsordnungen schreiben im Hinblick auf die Aufsatz- und Vortragsübungen den Nachweis stilistisch-rhetorischer Kenntnisse vor. Wenn ich auch glaube, daß man die Technik des Aufsatzes zu erlernen am besten der pädagogischen Ausbildung und der Praxis überläßt, so halte ich doch Vorlesungen über deutsche Stilistik, sowohl die historische wie die normative, für außerordentlich nützlich, und ich wünschte ihnen eine weitere Verbreitung, als sie gegenwärtig zu haben scheinen. Gewiß, auf diesem Wege allein wird man noch kein guter Stilist und auch nicht befähigt, gute Stilisten zu bilden. Aber der Blick für die richtige und zweckmäßige Verwendung der Sprachmittel wird dadurch zweifellos geschärft. Das scheint nicht ganz unnötig zu sein, nach den Klagen über grobe Sprach- und Stilfehler zu urteilen, die in wissenschaftlichen Prüfungs-

arbeiten, ja auch in den pädagogischen Arbeiten der Seminarkandidaten (selbst solcher mit deutscher Fakultas!) keine Seltenheit sind. Wie wichtig ist es ferner in unserer zerfahrenen Zeit für den Lehrer des Deutschen, daß er einen festen Maßstab für die Beurteilung sprachlicher Darstellung — eigener wie fremder — gewinnt! Ist er nicht in erster Linie berufen, der Tagesmode, wenn sie sich aufs Sprachliche wirft, mit ruhiger Sicherheit gegenüberzutreten? Er wird dann nicht jedes neu geschmiedete Wort als eine Sprachbereicherung ansehen, aber auch nicht gleich alles als „Sprachdummheit" verfolgen, was dafür ausgegeben wird.

Wir kommen zu der Lektüre, die, zumal auf der Oberstufe, den beherrschenden Mittelpunkt des deutschen Unterrichts bildet.

Die Behandlung der mittelhochdeutschen Zeit ist für den Lehrer des Deutschen eine äußerst erfreuliche und lohnende Aufgabe, weil er auf der vortrefflichen Grundlage fußen kann, die ihm die Universität gegeben hat. Ich möchte es bei dieser Gelegenheit einmal aussprechen, wie hoch wir den Wert der Ausbildung in der germanistischen Wissenschaft anschlagen, wie dankbar wir der Männer gedenken, die uns in ihren weiten und großartigen Bau eingeführt haben. Unsere Lehrer des Deutschen können die Erziehung durch die strenge und gründliche Methode, die der germanischen Philologie von vornherein eigen gewesen ist, gar nicht entbehren, am wenigsten vielleicht diejenigen, die nicht mit den alten Sprachen und der klassischen Philologie in engere Berührung gekommen sind. Darum wünschen wir aufs lebhafteste, daß die germanistische Bildung immer ein wesentliches Stück der deutschen Fakultas aller Stufen sei und bleibe. Wer die Nibelungen, Walter, Wolfram zu erklären hat — sei es bedauerlicherweise auch nur in der Übersetzung —, der muß aus dem Vollen schöpfen können.

Während uns auf diesem Teile unseres Lehrgebietes die Hilfe der Universität reichlich gespendet wird, vermissen wir sie schmerzlich, wenn wir die Klassiker der Neuzeit mit unseren Schülern auf der Oberstufe lesen sollen. Der Lehrer, der zum ersten Male vor diese Aufgabe gestellt wird, hat das Gefühl, als müßte er alles erst selbst sich aneignen und herbeischaffen, was er im Unterricht bieten soll. Die Vorbereitung auf jede einzelne Stunde nimmt seine Zeit und Kraft dermaßen in Anspruch, daß er dies seinen sonstigen Pflichten gegenüber kaum verantworten kann. Er ist zu seinem Leidwesen oft genug gezwungen, nur halbe Arbeit zu tun, und sich damit zu trösten, später das jetzt Versäumte nachzuholen, was eben auch oft eine trügerische Hoffnung bleibt.

Es liegt mir durchaus fern, Vorwürfe gegen den Universitätsbetrieb zu erheben. Ich weiß wohl, daß die Germanisten vollauf mit ihrem

eigentlichen Forschungsgebiet zu tun haben, und daß die neudeutsche Philologie erst zu kurze Zeit eine selbständige Stellung an der Universität hat, als daß sie allen einschlägigen Aufgaben schon hätte gerecht werden können. So hat sie sich denn vorzugsweise auf die Geschichte der Literatur beschränkt und diese Wissenschaft allerdings auf eine bewunderungswürdige Höhe gebracht. Aber die Literaturgeschichte muß auf der Schule gegenüber der Lektüre sehr in den Hintergrund treten. Die Schüler sollen vor allem die Meisterwerke selbst kennen lernen und den Geist ihrer Schöpfer unmittelbar auf sich wirken lassen! Diesem Umstande trägt die Universität, ich wiederhole es, gegenwärtig zu wenig Rechnung. Nach dieser Richtung gehen daher unsere Hauptwünsche.

Die künftigen Lehrer des Deutschen müßten auf der Hochschule mehr zu ausgiebiger und systematischer deutscher Lektüre veranlaßt und angeleitet werden, sie müßten vor allem mehr Gelegenheit bekommen, an Vorlesungen und Übungen teilzunehmen, die sich mit der Erklärung der Klassiker befassen! Wir haben gestern aus berufenem Munde[1]) gehört, in der klassischen Philologie sei die Exegese die Hauptsache. Denselben Grundsatz haben von jeher die Germanisten befolgt. Sollte die Schriftsteller-Interpretation in der neudeutschen Philologie einen geringeren Wert und eine zweifelhaftere Berechtigung haben? Liegt in unsern Klassikern alles so einfach, daß es sich dem Verständnis von selbst erschließt? Sind alle Schwierigkeiten beseitigt, alle Probleme bereits gelöst, bleibt der wissenschaftlichen Tätigkeit und der ästhetischen Betrachtung nichts mehr zu tun übrig? Ich glaube kaum. Goethes Wort, das Kunstwerk sei unendlich, findet doch, wenn irgendwo, Anwendung auf die höchsten Erzeugnisse unserer großen deutschen Dichter und Denker: jede Zeit hat sie sich geistig neu zu erwerben, um sie wirklich zu besitzen und zu behalten. Auch die Universitäten, die ja doch sonst allen edlen Kulturgütern eine hervorragende Pflege angedeihen lassen, dürfen sich der Pflicht nicht entziehen, in größerem Umfange und mit stärkerem Nachdruck in den Geist der klassischen Literaturwerke einzuführen, auf denen das Beste beruht, was wir in der Gegenwart haben. Sie würden damit dem nationalen Geistesleben einen großen Dienst erweisen und dem Interesse weitester Kreise der studierenden Jugend entgegenkommen! Insbesondere aber würden sie, worauf es uns hier ankommt, die Zwecke des deutschen Unterrichts außerordentlich fördern.

Nehmen wir z. B. Klopstock! Die Schule kann und will an dem großen Erneuerer der deutschen Dichtung nicht vorübergehen! Wie dank-

1) Diels in seinem Vortrage über: Die Anfänge der Philologie bei den Griechen.

bar würden wir Lehrer es empfinden, wenn uns auf der Universität eine Erklärung etwa seiner besten Oden und eine Auswahl aus dem „Messias" und im Anschluß daran eine Würdigung seiner Bedeutung als Lyriker und als sprachschöpferischer Genius geboten worden wäre! — Von Lessings Werken hörten wir gern in einem Semester etwa die Hamburger Dramaturgie und in Verbindung damit seine Meisterdramen behandeln; in einem anderen Semester könnten der Laokoon und verwandte Abhandlungen, die ihn uns als Ästhetiker und Kritiker zeigten, in den Mittelpunkt gestellt werden.

Von den beiden „Weimarer Dioskuren" erfreut sich ja Goethe seitens der gelehrten Kreise der allergrößten Beachtung. In den letzten Jahrzehnten hat die Goetheforschung eine Ausdehnung angenommen, die nachgerade in Mikrologie auszuarten droht, hat sich ein Goethekult entwickelt, der fast zum Götzendienst geworden ist. So hoch ich Goethe verehre, ich verwahre mich dagegen, daß wir ihn der Jugend in jeder Beziehung als das Ideal der Ideale hinstellen. Ich stimme Rudolf Lehmann[1]) vollkommen zu, daß Goethes Wirkung auf die Jugend weniger von seiner Persönlichkeit als von seinen Dichtungen ausgeht. Über diese seine einzelnen großen Werke möchten wir gern recht viel auf der Universität erfahren. Wir sehen nicht ein, weshalb immer nur über den „Faust" gelesen werden muß. Verlohnte es sich nicht auch, etwa Iphigenie zusammen mit Tasso, Götz in Verbindung mit dem Egmont, die lyrischen oder epischen Gedichte, die Romane im Zusammenhang und andere Gruppen zum Gegenstande einer Erklärung zu machen?

Einen auffällig geringen Platz an der Sonne der Universitätsgunst scheint Schiller einzunehmen, soweit sich dies aus dem Verzeichnis der Vorlesungen und Übungen folgern läßt. Die Gründe dafür zu erörtern ist hier nicht am Platze. Aber im Interesse der Schule muß es sehr bedauert werden. Denn Schiller ist bei weitem der wichtigste Schulautor und wird es hoffentlich immer bleiben.[2]) Wie würde es also unsere Arbeit fördern und befruchten, wenn wir darin mehr von der Universität unterstützt werden könnten! Schillers Dramen scheinen, um nur dies eine zu sagen, mir doch ein Gegenstand zu sein, der der Erläuterung vom akademischen Katheder aus nicht unwürdig und derselben auch bedürftig wäre. Das beweist u. a. Ludwig Bellermanns schönes Buch über Schillers Dramen, das seinerzeit von den Lehrern des Deutschen geradezu als eine „rettende Tat" begrüßt worden ist.

1) Deutscher Unterricht, 3. Auflage 1909, S. 303.

2) Siehe darüber die vortrefflichen Ausführungen von R. Lehmann a. a. O. S. 326 ff.

Für unsere Zwecke genügte es, wenn man sich mit der Interpretation auf die Werke der klassischen Periode beschränkte. Denn die werden doch immer Kern und Stern unserer Arbeit in der Schule bleiben müssen. Die nachgoethesche Zeit und gar die neueste Dichtung können für den Klassenunterricht schon aus Zeitmangel, aber auch aus anderen, hier nicht näher zu erörternden Gründen, erst in zweiter Linie in Betracht kommen.

Was die Art der Erklärung betrifft, so wünsche ich keineswegs etwa Musterlektionen für den Schulunterricht. Sie soll durchaus den streng wissenschaftlichen Charakter wahren, aber dabei die Bedürfnisse der Schule nicht unbeachtet lassen. Sie wird darum den Alexandrinismus — mit Laas zu reden — namentlich in der Darstellung der Entstehungsgeschichte und der sonstigen historischen Umstände zu meiden und einen stärkeren Ton darauf zu legen haben, das Kunstwerk selbst nach der formellen wie inhaltlichen Seite zum Verständnis zu bringen und es in seiner Ganzheit als lebensvollen Organismus anschaulich zu machen.

Die Literaturgeschichte in der tiefgründigen und vielumspannenden Auffassung ihrer Aufgabe, die sie seit W. Scherer gewonnen hat, soll auch weiter in der Ausbildung unserer Kandidaten ihr volles Recht behalten und ihren Geist durch die Fülle fruchtbarer und fesselnder Gesichtspunkte bereichern. Vom Standpunkte der späteren Praxis aus erscheint es uns allerdings zweifelhaft, ob es gerade nötig ist, die künftigen Lehrer des Deutschen bei den Staatsprüfungen mit allzu viel von dem zu behelligen, was auf dem Friedhofe der Vergangenheit für immer begraben liegt und in der Gegenwart gar keinen Einfluß mehr ausübt.

Dagegen sähen wir einen besonderen Vorteil darin, wenn aus dem großen Gesamtbilde der kulturellen und literarischen Entwickelung einzelne für die Klassikererklärung wichtige Züge herausgenommen und durch eingehende wissenschaftliche Erforschung in ein helleres Licht gerückt würden. So verdiente vor allem die Einwirkung der Antike auf die deutsche Literatur eine gründliche Untersuchung und zusammenfassende Darstellung, die dann wohl den Gegenstand einer großen und gewiß vielbesuchten Vorlesung abgeben könnte. Bisher liegen in dieser Hinsicht nur Einzelforschungen, wie die ausgezeichnete von Zielinski über Cicero, vor. Die altklassische und deutsche Philologie müßten sich die Hand reichen, um unwiderleglich darzutun, wie tief der „antike Einschlag" in unsere Kultur verwebt ist. Diese Erkenntnis würde auch — nebenbei gesagt — in dem Streite um das humanistische Gymnasium eine bedeutsame Rolle spielen. — Auch der Einfluß der Engländer, besonders Shakespeares und Miltons, auf unsere Klassiker

wäre ein reizvolles Thema, dessen Behandlung den künftigen Schulmännern (auch den anglistisch gebildeten) viel geben könnte.

So ließen sich noch manche Aufgaben für akademische Vorlesungen und Übungen anführen, die, aus dem Bedürfnisse der Schriftstellererklärung erwachsen, dieser auch wieder zugute kommen würden.

Für die Schullektüre sind Poetik und Metrik Hilfswissenschaften. Wie ich sehe, wird über diese Disziplinen an vielen Universitäten gelesen. Wir halten eine solche Einführung für wünschenswert, obschon vom Standpunkte der Praxis aus für nicht gerade notwendig. Man kann diesen Erörterungen im Unterricht nicht allzu viel Zeit widmen, und die erforderlichen Kenntnisse vermag der Lehrer jetzt leicht aus den vortrefflichen Werken zu schöpfen, die in den letzten Jahren als Teile des groß angelegten Matthiasschen Handbuchs des deutschen Unterrichts erschienen sind; es ist hocherfreulich, daß unter den Mitarbeitern sich neben hervorragenden Schulmännern nicht wenige namhafte Universitätsprofessoren befinden.

Ein größeres Gewicht lege ich darauf, daß die dereinstigen Lehrer des Deutschen auf der Universität es sich recht angelegen sein lassen, auf Grund phonetischer Studien eine mustergültige Aussprache[1]) zu erwerben. Man erwartet später von ihnen, daß sie darin ihren Schülern ein gutes Beispiel geben, ja die preußischen Lehrpläne sprechen das geradezu als Forderung aus. Mit vollem Rechte. Wir Deutschen behandeln unsere Sprache beim Sprechen nicht mit der Achtung und Sorgfalt, wie das andere Kulturnationen mit der ihren tun. Deshalb ist es um so wichtiger, der Jugend eine reine und edle Aussprache beizubringen und gegen die Unarten und Nachlässigkeiten anzukämpfen, die sie aus ihrer Familie oder ihrem Umgangskreise mitbringen oder sonstwie sich angewöhnt haben. Besonders hoch werte ich aber die Heranbildung der Fähigkeit, gut vorzulesen und vorzutragen. Das ist auch ein Stück „Kunsterziehung" und kein unwichtiges. Darum muß der Lehrer danach streben, daß er seinen Schülern darin ein Vorbild werde. Ist doch gutes Vorlesen oft die beste, mitunter die einzig nötige Erklärung. Das gehört ja nun einigermaßen in das Gebiet der Kunst, wo die Begabung eine Rolle spielt. Aber recht viel ist doch erlernbar. Es ist meine feste Überzeugung, daß jeder Lehrer es dazu bringen kann, erträglich vorzulesen. Ohne theoretische Unterweisungen und praktische Übungen wird es freilich in den meisten Fällen nicht gehen. Ich begrüße es mit Freude, daß man an

1) Vgl. die Aufsätze von Münch in „Unterrichtsziele und Unterrichtskunst" über „Die Pflege der deutschen Aussprache als Pflicht der Schule", S. 78 ff., und „Zur Würdigung der Deklamation", S. 97 ff.

einigen Universitäten, z. B. in Berlin, Bonn, Leipzig, Lektorate für Lehrer der Technik des Sprechens und der Vortragskunst geschaffen hat. Es wäre sehr gut, wenn diese Einrichtung sich ausbreitete und von den Studierenden eifrig benutzt würde. Ich fände es auch gar nicht unerhört, wenn man beim Staatsexamen eine kleine Lese- oder Vortragsprobe verlangte.

Endlich bin ich der Ansicht, daß für den künftigen Deutschlehrer eine allgemeine philosophische Vorbildung ganz unerläßlich ist. Ich scheide hier die Frage des besonderen philosophischen Fachstudiums aus, will auch nicht auf die philosophische Propädeutik als Unterrichtsgegenstand der Schule eingehen — vielleicht ergänzt meine Ausführungen in dieser Beziehung die spätere Diskussion, die ich mir hier, auf österreichischem Boden, wo eine so reiche Erfahrung vorliegt, besonders fruchtbringend denken könnte.[1]) Ich bin vielmehr der Ansicht, kein Lehrer kann auf der Oberstufe den Anforderungen des deutschen Unterrichts voll genügen, wenn er sich nicht mit den Grundfragen des philosophischen Denkens, mit den Disziplinen der Psychologie und Logik, der Ästhetik und Ethik, mit den Anschauungen der großen Philosophen vertraut gemacht hat, die auf unser deutsches Geistesleben und insbesondere auf unsere klassischen Dichter so bestimmend eingewirkt haben. Auch nach dieser Richtung hin könnten die Prüfungsansprüche eine Erhöhung vertragen.

---

Ich erwarte nicht, daß diese und ähnliche Wünsche nun sofort in Erfüllung gehen; ich bin zufrieden, wenn sie als berechtigt anerkannt werden und sich allmählich durchsetzen. Auch halte ich mich nicht für befugt, organisatorische Vorschläge zu machen über die Art und Weise, wie die Universität diese Wünsche befriedigen könnte, ob durch öffentliche und private Vorlesungen, Seminarübungen oder neu zu treffende Veranstaltungen. Nur das eine möchte ich sagen: ich will nicht dem Vertreter der deutschen Philologie ausschließlich diese neuen Pflichten aufbürden. Im Gegenteil, ich hielte es für besonders schön, wenn ihm der klassische Philologe, der Philosoph, der Historiker, auf manchen Gebieten auch der Theologe, hilfreiche Handreichung leisteten. Dadurch bekäme das Deutsche auch im Universitätsbetrieb eine Art Mittelpunktsstellung.

Um die Kluft zwischen Universität und höherem Lehramt besser zu überbrücken, sind u. a. besondere Vorlesungen, ja sogar Lehrstühle für

1) Die philosophische Propädeutik soll auf der Philologen-Versammlung in Posen 1911 Gegenstand von Parallelvorträgen werden.

„Schulwissenschaften" vorgeschlagen worden. Wendland hat in Basel[1]) sich schon gegen diesen Vorschlag gewandt. Was er damals mit Beziehung auf die klassische Philologie sagte, trifft auch für das Studium des Deutschen vollkommen zu. Die tüchtige philologische Ausbildung des Lehrers, die ihn wissenschaftlich denken und wissenschaftlich arbeiten lehrt, sehen wir vom Standpunkte der Schule — das möchte ich noch einmal aufs stärkste betonen — als die Hauptsache an. Wir haben oft genug erfahren, wie die so gewonnene Kraft und Selbständigkeit sich auf die Aufgaben des Unterrichts überträgt. Wir möchten auf der Universität keine Abrichtung — sozusagen — für die spätere Schultätigkeit haben. Die Früchte der Hochschularbeit für die Zwecke des Unterrichts nutzbar zu machen, ist ja die Sache der praktischen pädagogischen Ausbildung, wie sie in Preußen und anderen Staaten vor allem das Seminarjahr leistet, eine Einrichtung, die ich nach fast zehnjähriger Erfahrung aufs wärmste empfehlen kann.

Indem wir Schulmänner dies Vertrauensvotum den Universitätslehrern erteilen, möchten wir sie doch zugleich bitten, der doppelten Mahnung Paulsens eingedenk zu bleiben, die er in seinem Buche über die Universitäten (S. 544) ausgesprochen hat: daß sie die Bedürfnisse des Schulunterrichts nicht außer acht lassen oder gar sie als minderwertig betrachten und daß sie den Ansprüchen eines allgemein-wissenschaftlichen Unterrichts in weiterem Maße entgegenkommen, als wie sie es jetzt vielfach tun. Von solchem Entgegenkommen haben wir Schulmänner in den letzten Jahrzehnten namentlich auch auf den Philologenversammlungen die erfreulichsten Beweise gehabt; die Veranstaltung dieser Vorträge zeugt gleichfalls dafür. Das erweckt die Hoffnung, daß in den Universitätskreisen immer mehr die Überzeugung durchdringen wird, die Harnack in das Wort gefaßt hat: „Die Wissenschaft gewinnt, was die Schule gewinnt." In unserem Falle könnte man hinzufügen: „Die deutsche Nation gewinnt, was die Schule gewinnt.'

1) S. Universität und Schule, S. 12/13.

# Anhang.

## Bericht über die Besprechung der Vorträge auf der Grazer Philologenversammlung am 30. September 1909.

Der Vorsitzende Geheimrat Uhlig-Heidelberg faßte zunächst dasjenige zusammen, was als Wunsch in den Vorträgen ausgesprochen worden war:

1. Von beiden Referenten ist gewünscht worden, daß an den deutschen Universitäten regelmäßig ein Kolleg über die neuhochdeutsche Schriftsprache, insbesondere über ihre Entstehung und ihren gegenwärtigen Stand, gelesen werde.

2. Es wird von Prof. Elster ein Kolleg über deutsche Stilistik gewünscht.

3. Prof. Elster wünscht regelmäßig wiederkehrende Vorlesungen, in denen die Werke unserer großen Klassiker interpretiert werden sollen;

4. ist darauf hingewiesen worden, es sei wünschenswert, daß die Lehramtskandidaten für den Deutschunterricht an Übungen in Orthoepie teilnehmen und sich im Vortrage üben; ebenso

5. auf den Wert philosophischer Vorbildung;

6. eignet sich nach Meinung des Redners für die Debatte das, was Prof. Elster über die psychologische Interpretation der deutschen Klassiker bemerkt hat.

Herr Prof. Castle (Wien) wünschte die Aufnahme eines 7. Punktes, nämlich, daß (was für die österreichischen Verhältnisse von Bedeutung sei) auch ein Kolleg über die deutsche Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts gelesen werden solle, sofern ein solches noch nicht bestehe; die Lehrer hätten jetzt die deutsche Literaturgeschichte bis nahe an die Gegenwart zu führen und es sei eine billige Forderung, daß die Kandidaten an der Universität eine entsprechende Belehrung fänden; die in den Punkten 3 und 6 erwähnten Interpretationsübungen sollten sich auch auf Werke des 19. Jahrhunderts erstrecken. Auch das sei (als ein 8. Punkt) zu erörtern, ob es nicht erwünscht sei, daß die Lehramtskandidaten für Deutsch eine Übersicht über die Geschichte des Deutschunterrichtes erhalten, sowie über die Richtungen, die sich auf diesem Gebiete im Laufe des 19. Jahrhunderts geltend gemacht haben. Freilich würden die Herren aus dem Reiche sagen, das gehöre in das Seminarjahr; Redner wisse nicht, ob dort dieser Stoff durchgenommen werde; die Probekandidaten in Österreich hätten im Laufe des Probejahres diese Gelegenheit nicht.

Prof. Elster: „Der Lehrer muß viel mehr wissen und können, als er seine Schüler lehren darf. Für mich ist der akademische Unterricht die Hauptsache und nicht die Verwendung des Gelernten in der Schule. Die prinzipielle Frage, wie weit der akademische Unterricht vertieft werden soll, sollten wir zuerst ins Auge fassen und dann auf jene Punkte, die gegen Ende genannt wurden, eingehen."

Direktor Lück legte dar, warum keine Thesen aufgestellt wurden, sondern nur eine Art Disposition. Der Wunsch der Lehrer gehe aber dahin, die Resultate der Vorträge und der Diskussion in eine Anzahl von Sätzen zusammenzufassen.

Der Vorsitzende bat die Herren Elster und Lück, nach der Debatte die Thesen zu formulieren; Prof. Castle beantragte, daß zu den einzelnen Punkten Resolutionen gefaßt werden. Der Vorsitzende wünschte außerdem eine Aussprache über einen 9. Punkt, in dem die Notwendigkeit einer vollen humanistischen Vorbildung für die Kandidaten des Deutschunterrichtes, mindestens für die an Gymnasien zum Wirken bestimmten Kandidaten ausgesprochen werden solle. Prof. Elster verlas folgende These: Der akademische Unterricht in der deutschen Literaturwissenschaft soll sich auf die psychologisch begründeten Hilfsdisziplinen der Poetik, Stilistik und Metrik aufbauen.

Auf den Einwurf eines Herrn in der Versammlung, wo man die Anleitung zur Verfassung von Aufsätzen erhalte, erwiderte Ak.-Prof. Lehmann (Posen): „In der Tat verlangen wir vom akademischen Unterricht nicht eine spezielle Anleitung für den Deutschunterricht an Gymnasien; wir wollen keinen Auftrag für den akademischen Lehrer, eine Anleitung für den Deutschunterricht zu bieten." Es sehe aus, als ob Prof. Elster den Standpunkt einnähme, daß die Wissenschaft gar nicht zu fragen hätte, was das Gymnasium brauche. Wenn Elster auf die Vertiefung der Literaturgeschichte nach der Philosophie hin Gewicht lege, so sei das eine sehr wertvolle Seite der akademischen Lehrtätigkeit, aber das andere dürfe nicht zurücktreten; es handle sich darum, den akademischen Unterricht so zu gestalten, daß den wissenschaftlichen Ansprüchen genügt werde, daß er aber auch eine pädagogische Vorbereitung gebe. Herr Prof. Elster betonte, daß für ihn dieser Gegensatz nicht bestehe; „der akademische Unterricht dient auch der Schule, wenn er richtig gehandhabt wird. Wir sind verpflichtet, unser akademisches Lehramt für unsere Kandidaten auszuüben und nicht für unseren augenblicklichen speziellen wissenschaftlichen Interessenkreis".

Landesschulinspektor Scheindler (Wien) wünschte, daß kurz erklärt werde: Wir sind mit den Ausführungen des Herrn Referenten und Herrn Korreferenten im ganzen und großen einverstanden; besondere Vorschriften können wir der Universität nicht geben. Dagegen wendete Landesschulinspektor Tumlirz (Graz) ein, daß mit einer solchen Erklärung den Referenten nicht gedient sei. Univ.-Prof. Elster dankte Herrn Landesschulinspektor Scheindler wegen des in dem Antrage hervortretenden Vertrauens; sein Vortrag und der Lücks werden gedruckt werden; aber Redner möchte Stellung nehmen zu den Ausführungen Lücks. Auch Dir. Lück erklärte, Herrn Landesschulinspektor Scheindler für das bewiesene Vertrauen dankbar zu sein, wünschte aber auch eine Diskussion; hierauf zog Landesschulinspektor Scheindler seinen Antrag zurück.

Die Wechselrede wendete sich der These zu. Univ.-Prof. Martinak (Graz) sprach gegen die Koordination der genannten Disziplinen. Prof. Elster legte Gewicht auf den Ausdruck „psychologisch begründete Hilfsdisziplinen". Nach weiterer kurzer Debatte wurde die erste These mit Majorität angenommen.

Der Vorsitzende fragte, ob eine Resolution des Inhaltes gewünscht werde, daß der akademische Germanist auf die Vorbereitung der Hörer für das Lehramt Rücksicht nehme. Nach einer Darlegung Dir. Lücks wurde dieser Punkt jetzt nicht erörtert und der Vorsitzende verlas die zweite These „a) An allen Universitäten sollen regelmäßig Vorlesungen über die neuhochdeutsche Schriftsprache abgehalten werden, die auch die Wortkunde mit zu umfassen haben; b) im allgemeinen soll allen Kandidaten der Nach-

weis der Kenntnis vom Wesen und von der Geschichte der neuhochdeutschen Sprache zur Pflicht gemacht werden."

Direktor Aly (Marburg i. H.) fragte Prof. Elster, ob es sich nicht empfehle, jedes Jahr ein etwa einstündiges Kolleg über die Prinzipien der deutschen Sprachgeschichte zu lesen. Prof. Elster: „Ich möchte wegen der großen Schwierigkeiten im Augenblicke nicht zusagen." Hierauf wurde der erste Teil der zweiten These (a) angenommen, dagegen sprach sich Prof. Martinak für die Streichung des zweiten Teiles der These aus; ebenso Direktor Schwarz (Bochum). In der darauf folgenden Wechselrede, in der mehrere Teilnehmer zu meist ganz kurzen Bemerkungen das Wort ergriffen, wurde der zweite Teil der These in folgender Fassung angenommen: „In der allgemeinen Prüfung soll allen Kandidaten der Nachweis der Kenntnis der Hauptpunkte der deutschen Grammatik und Wortkunde zur Pflicht gemacht werden."

Hierauf wurde die Forderung nach Interpretationsübungen besprochen, die sich auf Werke der großen neudeutschen Klassiker beziehen.

Rektor Rausch (Halle) trat für die Abhaltung solcher Interpretationsübungen ein. Oberlehrer Lohre (Pankow-Berlin) wünschte den akademischen Lehrern keinen Zwang aufzuerlegen, sondern schlug die Fassung vor: „Die exegetische Behandlung der Literaturwerke soll an den Universitäten mehr geübt werden".

Univ.-Prof. Elster klärte über die Vorlesungen an der Universität auf; in den Forderungen der Schulmänner liege ein neuer Ansporn, vieles sei schon geschehen. Prof. Castle empfahl die Abhaltung von Interpretationskollegien und Interpretationsübungen über die Werke der großen deutschen Klassiker. Darauf wurde die vierte These in folgender Fassung angenommen: „Es ist wünschenswert, daß Interpretationskollegien und Interpretationsübungen über Werke unserer großen neudeutschen Klassiker regelmäßig stattfinden".

Die Debatte beschäftigte sich nun mit der Forderung, die Studierenden in der Vortragskunst auszubilden. Prof. Castle und Prof. Elster traten für die Bestellung von Vortragsmeistern ein, welche bei den Studierenden die Vortragskunst — Orthoepie und Rezitation prosaischer und poetischer Werke — ausbilden sollen. Die Versammlung stimmte zu, sie erhob folgende fünfte These zum Beschlusse:

„Es ist zu verlangen, daß an allen Universitäten Vortragsmeister bestellt werden, welche die Vortragskunst — Orthoepie und Rezitation prosaischer und poetischer Werke — bei den Studierenden ausbilden".

Der Vorsitzende stellte zur Debatte den Antrag, die Versammlung möge beschließen, daß die Lehrer des Deutschen an Gymnasien volle humanistische Vorbildung besitzen müssen. Mehrere Redner wiesen auf die Schwierigkeiten hin, die sich der Erfüllung dieser Forderung in den Weg stellen; man wisse nicht, an welcher Anstalt man einmal wirken werde; sodann seien in Preußen alle drei Schulgattungen gleichgestellt, und jeder könne in Prima den Deutschunterricht erteilen, der die facultas erworben habe; ferner spiele der Lehrermangel eine Rolle; tiefgehendes Interesse, besondere Befähigung kämen auch in Betracht. Der Vorsitzende zog hierauf seinen Antrag zurück und warf die Frage auf, was die Anwesenden über den Wert einer allgemeinen philosophischen Vorbildung meinen; er denke an die allgemeine Kenntnis philosophi-

scher Fragen, an die Bekanntschaft mit Spinoza, Kant; mit den großen Systemen des Altertums, mit den Disziplinen der Ethik, Logik, Psychologie.

Prof. Anthes (Darmstadt) meinte, daß es zuviel sei, eine Prüfung aus Philosophie zu verlangen und fragt, ob man sich nicht mit dem begnügen könne, was in den österreichischen Klassen VII und VIII gelehrt werde.

Lyz.-Direktor Bamberger (Graz) verwies auf den in der germanistischen Sektion gehaltenen Vortrag des Prof. O. Walzel; jeder, der diesem Vortrage gefolgt sei, müsse die Notwendigkeit einer philosophischen Vorbildung erkennen.

Oberlehrer Klatt (Berlin) erklärte, er wisse nicht, was in dem Unterrichte aus philosophischer Propädeutik geleistet werde; aber auch bei guten Leistungen dürfte das hier erlangte Wissen für den Lehrer des Deutschen nicht ausreichen; dieser sollte eine umfassende Kenntnis der Philosophie besitzen.

Prof. Martinak (Graz) legte dar, daß nach der österreichischen Prüfungsvorschrift alle Kandidaten Kolloquienzeugnisse über ein mindestens dreistündiges philosophisches und pädagogisches Kolleg oder Zeugnisse darüber vorlegen müssen, daß sie sich an einem philosophischen oder pädagogischen Seminare tätig beteiligt haben; zur Erlangung des philosophischen Doktorgrades müsse jeder Kandidat eine einstündige Prüfung aus Philosophie ablegen.

Univ.-Prof. Elster bezeichnete sich als einen Freund philosophischer Studien; er sprach über die in dieser Beziehung in Deutschland bestehenden Einrichtungen und vertrat die Ansicht, daß die akademischen Lehrer der Literaturgeschichte in ihren Vorlesungen die Philosophie in ausreichender Weise heranzuziehen pflegen.

Direktor Aly trat ebenfalls für eine gründliche philosophische Vorbildung ein, da doch auch die klassischen Philologen ihrer bei Behandlung von Schriftstellern wie Cicero und Platon bedürfen. Der Vorsitzende brachte in Erinnerung, daß viel von den Vertretern der Philosophie an den Universitäten abhängt.

Die Versammlung sprach sich (sechste These) für die Pflege philosophischer Studien durch die Lehramtskandidaten aus.

Der Vorsitzende verlas die übrigen Forderungen, worauf Landesschulinspektor Tumlirz die en bloc-Annahme beantragte. Univ.-Prof. Elster wünschte die Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts betont zu sehen.

Prof. Castle wünschte, daß die österreichische Regierung überall dort, wo Vorlesungen über die Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts nicht gehalten werden, einen Vertreter der Literaturgeschichte an der Universität mit der Abhaltung solcher Vorlesungen beauftrage. Auf die Frage eines Teilnehmers, worin die Schwierigkeit der regelmäßigen Abhaltung solcher Vorlesungen bestehe, erwiderte Prof. Elster: Die Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts müsse in Einzelvorlesungen zerlegt werden; wenn man auf die Schule Rücksicht nehme, dann müßten eben über bestimmte Dichter besondere Vorlesungen gehalten werden. Vorlesungen über die Romantiker und das junge Deutschland, über das Drama im 19. Jahrhundert, über das Drama der Gegenwart, über die Lyrik der Gegenwart ließen sich halten, aber bei der Fülle des Stoffes sei es ungemein schwer, alles in einem Kollegium zusammenzufassen.

Direktor Aly befürwortete Vorlesungen über einzelne Ausschnitte aus der Literatur des 19. Jahrhunderts.

Gymn.-Prof. Fleischmann (Tetschen) wies auf das Lesebuch von Bauer, Jelinek, Pollak und Streinz hin, in dem die Literatur des 19. Jahrhunderts stark vertreten sei.

Landesschulinspektor Tumlirz und Prof. Castle befürworteten die Aufnahme der Forderung in die These, daß Kollegien über die Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts gelesen werden.

Die (siebente) These „Es ist wünschenswert, daß an allen Universitäten über Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts — womöglich eine Übersicht — gelesen werde", wurde einstimmig angenommen.

In bezug auf die Forderung „Kenntnis der Geschichte des Deutschunterrichtes" verwies Direktor Lück darauf, daß sie im Seminarjahre behandelt werde im Anschluß an die Behandlung des Unterrichtsfaches selbst.

Hierauf wurde folgende These angenommen: „Die Kenntnis der Geschichte des Deutschunterrichtes ist entweder an der Universität oder während des Seminarjahres zu erwerben".

Das Ergebnis der Beratung kam demnach in den folgenden acht Thesen zum Ausdruck:

1. Der akademische Unterricht in der deutschen Literaturwissenschaft soll sich auf den psychologisch begründeten Hilfsdisziplinen der Poetik, Stilistik und Metrik aufbauen.
2. An allen Universitäten sollen regelmäßig Vorlesungen über die neuhochdeutsche Schriftsprache abgehalten werden, die auch die Wortkunde mitumfassen.
3. In der allgemeinen Prüfung soll allen Kandidaten der Nachweis genügender Kenntnis der Hauptpunkte der deutschen Grammatik und Wortkunde zur Pflicht gemacht werden.
4. Es ist wünschenswert, daß Interpretationskollegien und Interpretationsübungen über Werke unserer großen neudeutschen Klassiker regelmäßig stattfinden.
5. Es ist zu verlangen, daß an allen Universitäten Vortragsmeister bestellt werden, welche die Vortragskunst — Orthoepie und Rezitation prosaischer und poetischer Werke — bei den Studierenden ausbilden.
6. Den Kandidaten ist eindringende Pflege philosophischer Studien sehr zu empfehlen.
7. Es ist wünschenswert, daß an allen Universitäten über Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts — womöglich eine Übersicht — gelesen werde.
8. Die Kenntnis der Geschichte des Deutsch-Unterrichts ist entweder an der Universität oder während des Seminarjahres zu erwerben.

Nach fast vierstündiger Dauer der Sitzung schloß der Vorsitzende die Beratung.

---

Verantwortlich: Dr. Walther Hofstaetter in Dresden-A. 19, Alemannenstraße 11.

Zeitschrift für den deutschen Unterricht · 7. Ergänzungsheft
Schriftleiter: Dr. Walther Hofstaetter

# Verhandlungen bei der Gründung des Deutschen Germanisten-Verbands

in der Akademie zu Frankfurt a. M. am 29. Mai 1912

Herausgegeben vom geschäftsführenden Ausschuß




Druck und Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin 1912

Seit Juni 1910 fanden in Frankfurt a. M. zwischen Dr. Klaudius Bojunga, Direktor der Studienanstalt, Dr. Friedrich Panzer, Prof. an der Akademie, und Prof. Dr. Johann Georg Sprengel, Oberlehrer am Lessing-Gymnasium, Besprechungen wegen Gründung eines Verbandes deutscher Germanisten statt. Aus diesen ging der nachstehende Aufruf hervor, der im März 1912, begleitet von einem Entwurf der wichtigsten Satzungsbestimmungen, einer Reihe von Fachgenossen vorgelegt wurde und im Laufe der nächsten Wochen die mitverzeichneten Unterschriften fand.

## Aufruf zur Begründung eines deutschen Germanisten-Verbandes.

„Mehr und mehr ist in allen Kreisen, denen es um die Zukunft unseres Volkstums ernst ist, die Überzeugung zum Durchbruch gekommen, daß unser deutsches Geistesleben stärker als bisher auf völkische Grundlagen gestellt werden muß. Noch findet dies Bestreben keine freie Bahn. Ihm steht vor allem im Wege, daß der Unterricht im Deutschen an unsern höheren Schulen nicht die Stellung einnimmt, die ihm in Rücksicht auf Volkstum und Erziehung zukommt.

Zwar weist der Wortlaut der Lehrpläne nachdrücklich auf die hohe Bedeutung dieses Unterrichts hin, aber die Erfahrung hat gezeigt, daß die dort ausgesprochene Mahnung, es sollten alle Fächer zur Pflege des Deutschen zusammenwirken, allein nicht helfen kann.

Wollen die höheren Schulen ihre Pflicht wirklich erfüllen, die ihnen anvertraute Jugend zu fruchtbringender, auf gediegenem Verständnis begründeter Mitarbeit an der Ausgestaltung unseres Volkstums und unserer Kultur zu erziehen, so ist eine entschiedenere Betonung des Deutschen unbedingt erforderlich.

Eine Vertiefung des Unterrichts im Deutschen und eine zielbewußte Verknüpfung mit den andern Schulfächern ist aber unter den heutigen Verhältnissen nicht möglich. Sie zu erreichen, muß der Unterricht im Deutschen verstärkt und darf auf allen Stufen nur von fachwissenschaftlich vorgebildeten Lehrern erteilt werden.

Diese müssen auf der Hochschule gründlich in alle Seiten ihrer Wissenschaft eingeführt werden. Zugleich aber müssen an die Lehrer insgesamt bei der Staatsprüfung höhere Anforderungen in Kenntnis und Verständnis des Deutschen gestellt werden.

Endlich ist durch Fortbildungskurse und durch Reiseunterstützungen dafür zu sorgen, daß die Lehrer im Amte an ihrer Weiterbildung arbeiten können und die Fühlung mit der stets fortschreitenden Wissenschaft nicht verlieren.

Um dies Ziel zu erreichen, halten es die Unterzeichneten für geboten, nach dem Beispiel der Religionslehrer, der Neuphilologen, der Mathematiker und Naturwissen-

schaftler und anderer Fachgruppen einen Zusammenschluß der Germanisten, insbesondere der Vertreter des Deutschen an den Hochschulen und den Höheren Schulen, zur Förderung des deutschen Unterrichts herbeizuführen.

Prof. Dr. E. Ackerknecht, Stadtbiblioth., Stettin. — Prof. Dr. K. Alt, Privatdoz., Darmstadt. — Dr. Rob. F. Arnold, Univ.-Prof., Wien. — Dr. A. Bachmann, Univ.-Prof., Zürich. — Dr. G. Baesecke, Univ.-Prof., Berlin. — Dr. W. Baetke, Oberl., Stettin. — Oskar Beck, Kommerzienrat, München. — Prof. Dr. K. Berger, Oberl., Darmstadt. — Dr. Berghoeffer, Dir. d. Rothschildschen Bibl., Frankfurt a. M. — Dr. A. Bernt, Real-Gymn.-Dir., Gablonz. — Prof. Dr. A. Biese, Gymnas.-Dir., Neuwied a. Rh. — Dr. J. Bleyer, Univ.-Prof., Budapest. — Dr. Kl. Bojunga, Studienanstaltsdir., Frankfurt a. M. — Dr. K. Borinski, Univ.-Prof., München. — Prof. Dr. G. Boetticher, Real-Gymn.-Dir., Vors. der Ges. f. Deutsche Phil., Berlin. — Prof. Dr. F. Bothe, Oberl., Frankfurt a. M. — Geh. Hofrat Dr. W. Braune, Univ.-Prof., Heidelberg. — A. Brausewetter, Danzig. — Dr. W. Brecht, Akad.-Prof., Posen. — Dr. O. Bremer, Univ.-Prof., Halle a. S. — Dr. O. Brenner, Univ.-Prof., Würzburg. — Dr. K. Breul, Univ.-Prof., Cambridge. — Prof. Dr. E. Castle, Privatdoz., Wien. — Dr. J. Collin, Oberl. u. Univ.-Prof., Gießen. — Dr. K. Credner, Oberl., Brandenburg. — Prof. Dr. W. Deetjen, Doz. a. d. Techn. Hochsch., Hannover. — Prof. Dr. K. Dietz, O.-Realsch.-Dir., Bremen. — Dr. R. Dohse, Oberl., Frankfurt a. M. — Dr. K. Drescher, Univ.-Prof., Breslau. — Prof. R. Eickhoff, Oberl., M. d. H. d. A., Remscheid. — Dr. J. Elias, Berlin. — H. M. Elster, Berlin. — Dr. C. Enders, Privatdoz., Bonn. — Dr. P. Ernst, Weimar. — Dr. R. Findels, k. k. Prof., Wien. — Dr. R. Fürst, Charlottenburg. — Prof. Dr. P. Geyer, Oberl., Brieg. — Dr. A. Götze, Univ.-Prof., Freiburg i. B. — Dr. W. de Gruyter, Verlagsbuchhändler, Berlin. — Dr. W. Haynel, Real-Gymn.-Dir., Geestemünde. — Dr. E. von der Hellen, Stuttgart. — Prof. O. Heilig, Oberl., Rastatt. — Dr. K. Helm, Univ.-Prof., Gießen. — Dr. R. Hering, Archivar a. Fr. Deutsch. Hochstift, Frankfurt a. M. — Prof. Dr. Th. Herold, Beigeordneter d. Stadt Düsseldorf. — Dr. H. Hirt, Univ.-Prof., Leipzig. — Dr. St. Hock, Privatdoz., Wien. — Dr. G. Holz, Univ.-Prof., Leipzig. — Dr. Hoenes, Oberl., Frankfurt a. M. — Dr. A. Höfer, O.-Realsch.-Dir., Wiesbaden. — Prof. Dr. J. Hofmiller, München. — Dr. W. Hofstaetter, Schriftleiter d. Zeitschr. f. d. Deutsch. Utr., Dresden. — Dr. A. Horneffer, Solln b. München. — A. Hruschka, Realsch.-Dir., Wien. — Dr. H. Jantzen, Studienanstaltsdir., Königsberg. — Dr. F. Jostes, Univ.-Prof., Münster. — Dr. V. Junk, Privatdoz., Wien. — Dr. R. Kapff, Obpräzpt., Göppingen. — Dr. F. Kauffmann, Univ.-Prof., Kiel. — Prof. E. Keller, Ob.-Lyz.-Dir., Frankfurt a. M. — Dr. F. Khull-Kholwald, k. k. Prof., Graz. — Prof. Dr. G. Klee, Stud.-Rat, Bautzen. — Geh. Hofrat Dr. F. Kluge, Univ.-Prof., Freiburg i. B. — Dr. K. Knabe, O.-Realsch.-Dir., Marburg. — Dr. M. Koch, Univ.-Prof., Breslau. — Dr. W. Kosch, Univ.-Prof., Czernowitz. — Dr. G. Kossinna, Univ.-Prof., Berlin. — Dr. R. Krauß, Geh. Archivrat, Stuttgart. — M. Kruck, Ob.-Studienrat, Würzburg. — Dr. H. A. Krüger, Hochschul-Prof., Hannover. — Dr. L. Langer, Realgymnas.-Dir., Graz. — Dr. O. Lauffer, Mus.-Dir., Hamburg. — Dr. O. Liermann, Realgymnas.-Dir., Frankfurt a. M. — Dr. A. Leitzmann, Univ.-Prof., Jena. — Prof. Dr. R. Le Mang, Ob.-Lyz.-Dir., Memel. — Dr. F. van der Leyen, Univ.-Prof., München. — Dr. H. Lilienfein, Berlin. — Dr. B. Litzmann, Univ.-Prof., Bonn. — Prof. Dr. O. Lyon, Stadtschulrat, Dresden. — Dr. A. Matthias, Wirkl. Geh. Ob.-Reg.-Rat, Berlin. — Prof. Dr. Th. Matthias, Gymn.-Rekt., Plauen i. V. — Dr. Maydorn, Ob.-Lyz.-Dir., Thorn. — Dr. H. Maync, Univ.-Prof., Bern. — Prof. Dr. O. Meisinger, Lörrach. — Dr. R. Meißner, Univ.-Prof., Königsberg. — Prof. Dr. O. Mensing, Oberl. u. Privatdoz., Kiel. — Prof. Dr. Merian-Genast, Oberl., Frankfurt a. M. — Geh. Hofrat Dr. V. Michels, Univ.-Prof., Jena. — Prof. Dr. H. Meyer-Benfey, Hamburg. — Prof. Dr. G. Minde-Pouet, Stadtbibl., Bromberg. — Prof. Dr. E. Müller, Stuttgart. — Dr. E. Mogk, Oberl. u. Univ.-Prof., Leipzig. — Dr. F. Muncker,

Univ.-Prof., München. — Reg.-Rat Dr. J. W. Nagel, Privatdoz., Wien. — Prof. Dr. A. Nathansky, Triest. — Dr. G. Neckel, Univ.-Prof., Heidelberg. — Dr. F. Neubauer, Gymn.-Dir., Frankfurt a. M. — Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. W. v. Oettingen, Dir. d. Goethe-Nat.-Mus., Weimar. — Dr. F. Panzer, Akad.-Prof., Frankfurt a. M. — Geh. Hofrat Dr. H. Paul, Univ.-Prof., München. — Dr. R. Pestalozzi, Privatdoz., Zürich. — Dr. R., Petsch, Univ.-Prof., Liverpool. — Dr. E. Petzet, Bibl., München. — Prof. Dr. J. Pohl, Wien. — Prof. Dr. V. Pollak, Wien. — Prof. Dr. Porger, Ob.-Lyz.-Dir., Hannover. — Dr. Fr. Ranke, Privatdoz., Straßburg i. E. — Prof. Dr. G. Rosenhagen, Oberl. Hamburg. — Dr. E. Reichel, Berlin. — Dr. H. Roetteken, Univ.-Prof., Würzburg. — Prof. Dr. J. Sahr, Oberl., Gohrisch. — Dr. F. Saran, Univ.-Prof., Halle a. S. — Hofrat Dr. A. Sauer, Univ.-Prof., Prag. — Dr. A. Schaer, Privatdoz., Zürich. — Dr. Schlee, Gymn.-Dir., Landsberg a. W. — E. Schönfelder, Oberl., Frankfurt a. M. — Prof. Dr. E. Schott, Ulm. — Dr. C. Schüddekopf, Prof. a. Goethe- u. Schiller-Archiv, Weimar. — Dr. F. Schulz, Univ.-Prof., Straßburg i. E. — Geh. Rat Dr. E. Sievers, Univ.-Prof., Leipzig. — Dr. H. Spiero, Doz. a. d. Kunst-Gew.-Sch., Hamburg. — Prof. Dr. J. G. Sprengel, Oberl., Frankfurt a. M. — Geh. Reg.-Rat Dr. Ph. Strauch, Univ.-Prof., Halle a. S. — Dr. F. Streitz, Gymn.-Dir., Teschen. — Dr. F. Strich, Privatdoz., München. — Dr. E. Sulger-Gebing, Hochsch.-Prof., München. — Dr. L. Sütterlin, Gymn.- u. Univ.-Prof., Heidelberg. — Prof. Dr. H. Tschinkel, Prag. — Dr. W. Uhl, Univ.-Prof., Königsberg i. P. — Dr. R. Unger, Univ.-Prof., München. — Prof. Dr. O. Unrein, Studienanstaltsdir., Jena. — Geh. Hofrat Dr. A. Waag, Ob.-Lyz.-Dir. u. Univ.-Prof., Heidelberg. — Prof. Dr. A. Wallner, Graz. — Geh. Hofrat Dr. O. F. Walzel, Hochsch.-Prof., Dresden. — Prof. Dr. Weber, Kaiserslautern. — Dr. Ph. Wegener, Gymn.-Dir., Greifswald. — Prof. Dr. O. Weise, Eisenberg. — Dr. G. Witkowski, Univ.-Prof., Leipzig. — Dr. E. Wolff, Univ.-Prof., Kiel. — Dr. G. Wolff, Ob.-Bibl., Vorstand d. Univ.-Bibl., München. — Dr. R. Wolkan, Univ.-Prof., Wien. — Prof. Dr. R. Woerner, München. — Dr. R. Wustmann, Bühlau b. Dresden. — Prof. Dr. J. Wychgram, Schulrat der Freien u. Hansastadt Lübeck. — Dr. F. Zinkernagel, Privatdoz., Tübingen. — Prof. H. Aschenberg, Obl., Andernach. — Dr. H. Benzmann, Steglitz. — Dr. A. E. Berger, Hochsch.-Prof., Darmstadt. — Geh. Reg.-Rat Dr. E. Bernheim, Univ.-Prof., Greifswald. — Dr. H. Binder, Obpräzept., Stuttgart. — Prof. Dr. F. Bock, Univ.-Doz., Marburg. — W. Bortfeld, Realschul-Dir., Brake i. O. — Dr. A. Braun, Realschul-Dir., Triberg. — Prof. Dr. J. Cerny, Wien. — Geh. Reg.-Rat Dr. P. Clemen, Univ.-Prof., Bonn. — F. Dörr, Realschul-Dir., Frankfurt a. M. — Dr. E. Elster, Univ.-Prof., Marburg. — Dr. G. Ehrismann, Univ.-Prof., Greifswald. — Dr. G. Eskuche, Gymn.-Dir., Stettin. — Prof. Ad. Ey, Hannover-Waldhausen. — F. Feddersen, Verlagsbuchh., Berlin. — Geh. Justizrat Dr. O. Fischer, Univ.-Prof., Berlin. — Dr. U. Gaede, R.-Gymn.-Dir., Potsdam. — Dr. B. Gaster, Dir. d. deutsch. Schule, Antwerpen. — Dr. A. Geering, Oberln., Frankfurt a. M. — Geh. Justizrat Dr. O. von Gierke, Univ.-Prof., Berlin. — Prof. Dr. H. Gloël, Oberl., Wetzlar. — Prof. Dr. A. E. Gutjahr, Realschul-Dir., Leipzig. — Dr. H. Halfmann, Realgymn.-Dir., Itzehoe. — E. Herbst, Verlagsbuchh., Frankfurt a. M. — Dr. K. Jahn, Univ.-Doz., Halle a. S. — Dr. H. Jantzen, Studienanstaltsdir., Königsberg i. P. — Dr. E. Frhr. von Künßberg, Privatdoz., Heidelberg. — Prof. Dr. K. Koetschau, Dir. b. d. Kgl. Museen, Berlin. — Dr. G. Küntzel, Akad.-Prof., Frankfurt a. M. — Prof. Dr. Th. Längin, Abt.-Vorst. d. Hof- u. Landesbibl., Karlsruhe. — Dr. R. Lehmann, Akad.-Prof., Posen. — Prof. Dr. H. Löbner, Oberl. u. Hochschul-Doz., Danzig. — Dr. J. Meier, Univ.-Prof., Basel. — Dr. R. M. Meyer, Univ.-Prof., Berlin. — Hofrat Dr. J. Minor, Univ.-Prof., Wien. — Dr. R. Much, Univ.-Prof., Wien. — Dr. G. von der Osten, Realschul-Dir., Otterndorf. — Dr. J. Petersen, Univ.-Prof., München. — Dr. K. Reuschel, Oberl. u. Hochschul-Prof., Dresden. — Geh. Hofrat Dr. H. Rosin, Univ.-Prof., Freiburg i. B. — Prof. Dr. Schmitz-Mancy, Oberl., Crefeld. — Prof. J. Schiepek, Saaz. — E. Schlaikjer, Groß-Flottbek. — Dr. H. Schröder, Hg. d. GRM., Kiel. — Dr. H. Seidel, Gymn.-

Dir., Groß-Strehlitz. — O. Siebert, Lyz.-Dir., M. d. A.-H., Herford. — Dr. Th. Siebs, Univ.-Prof., Breslau. — Dr. F. Söhns, Obl., Hannover. — Dr. M. Speyer, Unterdirektorin am Mädchen-G., Luxemburg. — Dr. W. Streitberg, Univ.-Prof. München. — Dr. G. Swarzenski, Dir. d. Städel.-Inst., Frankfurt a. M. — Geh. Hofrat Dr. H. Thode, Univ.-Prof., Gardone. — Geh. Reg.-Rat Dr. F. Vogt, Univ.-Prof., Marburg. — Prof. Dr. O. Wächter, Keilhau. — Prof. Dr. Wehner, Realschul-Dir., Salzungen. — Dr. R. Weißenfels, Univ.-Prof., Göttingen. — J. Weichardt, Gymn.-Dir., Rendsburg. — Dr. L. Wespy, Stadtschulrat, Hannover. — Prof. R. Wührer, Oberl., München. — Prof. Dr. H. Wunderlich, Ob.-Bibl., Berlin.

Alle Fachgenossen werden zu einer begründenden Versammlung hiedurch ergebenst eingeladen, die am Mittwoch nach Pfingsten, 29. Mai d. Js., vormittags 10 Uhr, in der Akademie zu Frankfurt a. M. (Jordanstraße 17) stattfinden soll."

* * *

Schon am Osterdienstag, den 9. April 1912, wurde in Dresden bei Gelegenheit des deutschen Oberlehrertages eine Versammlung von etwa 150 Deutschlehrern abgehalten, die sich mit dem Plan des deutschen Germanistenbundes befaßte. Die Anregung zu dieser Versammlung war von Herrn Oberlyzealdirektor Prof. Dr. Le Mang in Memel ausgegangen. Dort sprachen Prof. Dr. Sprengel über die deutsche Schullektüre, Studienanstaltsdirektor Dr. Bojunga über die Erziehung des sprachlichen Bewußtseins durch die Muttersprache, Oberlyzealdirektor Prof. Dr. Le Mang über die Notwendigkeit der Vereinigung aller Germanisten. Die Versammlung stimmte einmütig der folgenden von Dr. W. Hofstaetter (Dresden) beantragten Entschließung zu.

„Die am 9. April im Künstlerhause zu Dresden versammelten Lehrer des Deutschen sind einmütig der Überzeugung, daß das deutsche Geistesleben mehr als bisher auf völkische Grundlage gestellt werden muß. Dazu muß besonders der Unterricht im Deutschen verstärkt und vertieft werden. Dies Ziel ist nur durch eifrige Zusammenarbeit aller germanistisch Gebildeten, insbesondere der Vertreter des Deutschen an den Hochschulen und an den höheren Schulen, zu erreichen. Die Anwesenden begrüßen daher den Gedanken der Begründung eines deutschen Germanistenverbandes und erklären sich bereit, in ihren Kreisen für rege Beteiligung an der Gründungsversammlung und für zahlreichen Eintritt in den Verband zu werben."

* * *

Die begründende Versammlung fand der Einladung gemäß statt am Mittwoch nach Pfingsten, den 29. Mai 1912, in der Akademie zu Frankfurt a. M. Zahlreiche Anmeldungen zur Beteiligung waren eingelaufen. Die Tagesordnung lautete:

1. Begrüßung. Darlegung der Grundsätze und Ziele des DGV. Akademie-Prof. Dr. Friedrich Panzer.
2. Bericht über die bisher geführten Verhandlungen, die vorliegenden Anregungen und den Arbeitsplan. Prof. Dr. Joh. Gg. Sprengel.
3. Erläuterung des Satzungsentwurfs und nähere Ausführungen über die Organisation des Verbandes. Studienanstaltsdirektor Dr. Klaudius Bojunga.
4. Allgemeine Besprechung der Aufgaben und des Arbeitsplanes des DGV.

Pause.

5. Einzelberatung der Satzungen.
6. Wahl des Vorstands.
7. Beratung der Tagesordnung der ersten ordentlichen Verbandstagung im Herbst 1913 zu Marburg (im Anschluß an die Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner).

Zugleich wurde den Teilnehmern folgender Satzungsentwurf im Druck vorgelegt.

## Entwurf der Satzungen für den deutschen Germanisten-Verband (DGV).

### I. Zweck.

Der DGV. hat eine dreifache Aufgabe:

1. Er will das Verständnis für die Bedeutung der deutschen Sprache und der deutschen Kultur in all ihren Äußerungen bei weiteren Kreisen unseres Volkes fördern.
2. Er will die wissenschaftliche Behandlung dieser Gebiete entwickeln und vertiefen.
3. Er will ihnen im deutschen Geistesleben, besonders in der Jugendbildung, einen Platz erringen, der ihrer Bedeutung entspricht.

### II. Tätigkeit.

Der DGV. sucht seine Aufgabe auf drei Wegen zu erfüllen:

1. Er hält regelmäßige Verbandstage ab, auf denen einschlägige wissenschaftliche und praktische Fragen durch Vorträge und Besprechungen erörtert werden.
2. Er bemüht sich, Anregungen zur Erweiterung und Vertiefung des germanistischen Studiums und des deutschen Unterrichts zu geben sowie auf die Verleihung von Unterstützungen für wissenschaftliche Arbeiten und Studienreisen und auf die Veranstaltung von Fortbildungskursen hinzuwirken.
3. Er unterstützt alle von andern Seiten ausgehenden Bestrebungen, die seine Zwecke zu fördern geeignet sind.

### III. Mitgliedschaft.

1. Erwerbung der Mitgliedschaft:

Mitglieder des DGV. können alle germanistisch gebildeten Männer und Frauen in jeder Lebensstellung werden.

Die Mitgliedschaft wird erworben durch Eintritt in eine angeschlossene Vereinigung oder durch Anmeldung beim Vorstand.

Die einmal erworbene Mitgliedschaft dauert stillschweigend fort, wenn sie nicht ein Vierteljahr vor Ablauf des zweiten Verbandsjahrs bei der Stelle, wo die Anmeldung geschah, gekündigt wird.

2. Beitragszahlung.

Die Mitglieder sind zur Zahlung eines Beitrags verpflichtet. Dieser beträgt für die Dauer von zwei Verbandsjahren 5 M. Die Geschäftszeit läuft jeweilig bis zum 1. Oktober der geraden Jahreszahlen.

Beiträge, die nicht rechtzeitig entrichtet worden sind, werden auf Kosten der betreffenden Mitglieder durch Nachnahme eingezogen. Zurückweisung der Nachnahmesendung gilt als Austrittserklärung.

Durch einmalige Zahlung von 50 M. kann die lebenslängliche Mitgliedschaft erworben werden.

3. Die Mitglieder erhalten alle Drucksachen des Verbands unentgeltlich, besonders die Verhandlungen der Verbandstage.

## IV. Verbandstage.

1. Die Verbandstage zerfallen in ordentliche und außerordentliche.

Die ordentlichen Verbandstage finden in Anlehnung an die Versammlungen Deutscher Philologen und Schulmänner statt.

Außerordentliche Verbandstage kann der Vorstand in dringenden Fällen berufen. Auf Antrag von 70 Mitgliedern oder 7 Vorstandsmitgliedern ist er zur Berufung eines außerordentlichen Verbandstages binnen drei Monaten verpflichtet.

Sobald der Ort des Verbandstages feststeht, wird ein Ortsausschuß zur Vorbereitung der Tagung eingesetzt.

2. Der Verbandstag hat folgende Aufgaben:

Er fördert die Verbandsziele durch Vorträge, Besprechungen und Beschlüsse.

Er stellt die Satzung des Verbands und die Geschäftsordnung des Verbandstages fest.

Er wählt den Vorstand und zwei Rechnungsprüfer.

Er prüft die Geschäftsführung und entlastet die Schatzmeister.

3. Die Tagesordnung des Verbandstages wird den Mitgliedern spätestens zwei Monate vor dem Verbandstage gedruckt zugestellt.

Anträge zur Tagesordnung sind dem Vorstand spätestens drei Monate vor dem Verbandstage schriftlich einzureichen, doch hat der Vorstand das Recht, auch später eingelaufene Anträge noch zu berücksichtigen.

Ob über Gegenstände, die nicht auf der Tagesordnung stehen, verhandelt werden soll, entscheidet der Verbandstag, doch darf ein Antrag auf Satzungsänderung nicht nachträglich auf die Tagesordnung gesetzt werden.

4. Der Verbandstag faßt seine Beschlüsse mit einfacher Stimmenmehrheit. Nur zur Abänderung der Satzung ist Zweidrittelmehrheit erforderlich.

## V. Leitung.

### 1. Vorstand.

Der Vorstand wird vom ordentlichen Verbandstage in der Weise gewählt, daß immer die Hälfte des Vorstands neu gewählt wird. Auf jedem ordentlichen Verbandstage scheidet die vor 4 Jahren gewählte Hälfte des Vorstands aus. Wiederwahl ist zulässig. Die Geschäftszeit läuft jeweilig bis zum 1. Oktober der geraden Jahreszahlen.

Der Vorstand besteht aus drei Vorsitzenden, von denen einer ein Universitätsprofessor sein, ein andrer dem Oberlehrerstande angehören soll, aus zwei Schriftführern, zwei Schatzmeistern und mindestens zwölf Beisitzern. Die Staaten, Berufe, Wissenschaftszweige und Schularten sollen womöglich stets im Vorstande vertreten sein.

Der Vorstand hat bis zum nächsten ordentlichen Verbandstage das Recht der Ergänzungswahl.

Dem Vorstand liegt ob:

- die Ausarbeitung einer Geschäftsordnung für die Sitzungen des Vorstandes,
- die Vorbereitung und Leitung des Verbandstages,
- die Ausführung der Beschlüsse des Verbandstages,
- die Verteilung der Leitungsgeschäfte, besonders die Einsetzung von Ausschüssen zur Führung der Geschäfte und zur Bearbeitung von Fragen aus den Gebieten der Verbandstätigkeit,
- die Förderung aller sonstigen den Verbandszwecken dienenden Maßregeln.

Er hat das Recht, in dringenden Fällen selbständig vorzugehen, gegebenenfalls auch einen außerordentlichen Verbandstag einzuberufen.

### 2. Geschäftsführender Ausschuß.

Der alle zwei Jahre nach den Neuwahlen vom Vorstand aus seiner Mitte gewählte geschäftsführende Ausschuß besteht aus 9 Mitgliedern: dem geschäftsführenden Vorsitzenden, Schriftführer und Schatzmeister, deren Stellvertretern und drei Beisitzern.

Dem geschäftsführenden Ausschuß liegt ob:

die Führung des Schriftwechsels und die Drucklegung der Verhandlungen des Verbandstages,
die Verwaltung der Kasse,
die Vorbereitung der Vorstandssitzungen,
die Einsetzung des Ortsausschusses für den Verbandstag,
die Begründung von angeschlossenen Vereinigungen.

## VI. Angeschlossene Vereinigungen.

### 1. Angeschlossene Vereine.

Alle an einem Ort wohnhaften Mitglieder des DGV. schließen sich zu einem Ortsverein zusammen. Die Ortsvereine verwalten sich selbständig und vertreten ihre Mitglieder beim Vorstande.

Vereinigungen, deren Zwecke sich mit denen des Verbandes berühren, können sich dem DGV. als Ortsvereine anschließen.

### 2. Angeschlossene Verbände.

Die Ortsvereine schließen sich nach Ländern und Verwaltungsbezirken zu Landes- und Zweigverbänden zusammen. Die angeschlossenen Verbände verwalten sich selbständig und vertreten ihre Vereine beim Vorstande.

Die Vorsitzenden der angeschlossenen Verbände bilden den Vertreterausschuß und nehmen als stimmberechtigte Vertreter an den Sitzungen des Vorstandes teil.

Den Landesverbänden bleiben Beratungen und Beschlüsse über besondere Maßnahmen in ihrem Lande und die Verhandlungen mit ihren Unterrichtsverwaltungen vorbehalten.

### 3. Pflichten gegen den Verband.

Zu vereinbarter Zeit senden die angeschlossenen Vereinigungen dem geschäftsführenden Ausschuß die Verbandsbeiträge sowie Listen mit Angabe der Mitgliederzahl und den Namen der Vorstandsmitglieder ein.

* * *

Um 10 Uhr vormittags eröffnete Herr Akademieprofessor Dr. F. Panzer, Frankfurt a. M., die Versammlung mit dem Vorschlage, Herrn Universitätsprofessor Dr. E. Elster (Marburg) zum Vorsitzenden zu wählen. Der Vorschlag fand einstimmige Billigung. Professor Elster übernahm mit dankenden Worten den Vorsitz und erteilte das Wort Herrn Direktor F. Dörr als Vorsitzendem und Abgeordnetem des gleichzeitig in der Akademie versammelten Neuphilologenverbandes. Dieser bedauerte in seiner herzlichen Begrüßung die Ablösung der Germanisten von den Neuphilologen, hoffte aber, daß es keine innere Trennung sein werde. Getrennt marschieren und vereint schlagen solle die Losung sein, um ein wahrhaft modernes Schulwesen zu gewinnen. Die Neuphilologen seien mit einer stärkeren Betonung des Deutschen durchaus einverstanden, und manche, wenn auch nicht alle, würden bereit sein, von ihren Fachstunden dem deutschen Unterricht welche abzutreten. Redner schließt mit dem aufrichtigen Wunsche, daß die heutige Tagung der Germanisten dem deutschen Schulwesen zur Förderung gereichen möge. (Lebhafter Beifall.)

Der Vorsitzende erteilt sodann das Wort Herrn Prof. F. Panzer zum einleitenden Vortrag.

Prof. Dr. Friedrich Panzer.

Meine Damen und Herren!

Die Einberufer dieser Versammlung haben mir die ehrenvolle Aufgabe zugewiesen, Sie, meine Damen und Herrn, hier zu begrüßen und ich kann nicht anders beginnen als mit dem Ausdrucke der Freude, daß unserem Ruf ein so lautes Echo zurückklang. Denn ich darf der stattlichen Schar der hier Anwesenden noch jene vielen hinzurechnen, die, aus irgendwelchen Gründen hier zu erscheinen verhindert, uns doch schriftlich ihrer Zustimmung versichert haben, sei es durch Unterzeichnung unseres Aufrufs, sei es durch eingehende briefliche Äußerungen, wie sie in nicht geringer Zahl an uns gelangt sind.

Ich füge zu dieser persönlichen Begrüßung sogleich auch den Willkommensgruß der Akademie, den sie Ihnen durch mich als ihren gegenwärtigen Rektor entbietet. Sie hat diese Tagung gerne in ihre Räume aufgenommen und begleitet ihren Verlauf mit herzlichen Wünschen.

Wir haben zu dieser Versammlung, die einen Verband der Germanisten erst begründen soll, Einladungen an die Behörden nicht ergehen lassen. Wir begrüßen aber mit Dank den Vertreter der Frankfurter Schulbehörde, Herrn Stadtrat Dr. Ziehen, im Saale und gewiß erfüllt Sie alle mit besonderer Freude, daß Herr Wirkl. Geh. Oberregierungsrat Matthias zu dieser Versammlung erschienen ist, der, wie Sie alle wissen, mit dem Amte nicht seine Teilnahme für unsere Bestrebungen aufgegeben hat.

Mit aufrichtiger Genugtuung begrüße ich endlich Herrn Direktor Dörr, den der Neuphilologenverband zu unserer Tagung abgeordnet hat. Wir sind dem Verbande für diese Liebenswürdigkeit um so dankbarer, als unsere Versammlung mit seiner Tagung in einen höchst unerwünschten Wettbewerb treten mußte. Es war mit Rücksicht auf die Ferien der Herren von den höheren Schulen nicht möglich, für uns einen anderen Tag als den heutigen zu finden und die Teilnahme an unserer Versammlung bringt sehr unliebsam manchen von uns um den Genuß anziehender Vorträge, die gleichzeitig drüben zu hören sind. Wir bedauern das um so mehr als gleich beim ersten Lautwerden unseres Vorhabens uns von den verschiedensten Seiten freundschaftlicher Vorhalt getan ward, daß wir unsere Absicht nicht innerhalb des Neuphilologenverbandes verwirklichen wollten, der sich ja selbst vielfach in dankenswerter Weise der Pflege germanistischer Interessen zugewandt hat. Daß dies trotz der nächsten und freundlichsten Beziehungen, die uns naturgemäß mit dem Verbande der Neuphilologen verbinden, nicht möglich war, hoffe ich Ihnen überzeugend dartun zu können, wenn Sie mir nunmehr erlauben wollen über Wesen und

Ziele des deutschen Germanisten-Verbandes, so wie ich sie verstehe, einige Worte zu sagen.

Einer Anregung Professor Sprengels folgend sind wir drei Frankfurter Germanisten vor einigen Jahren zusammengetreten, um in langsam reifenden Entschlüssen den Verband vorzubereiten, zu dessen Begründung Sie sich hier versammelt haben. Wir fanden uns vom ersten Augenblick in der Überzeugung zusammen, daß unsere Wissenschaft der deutschen Philologie, ja der Germanistik oder Deutschkunde, wenn Sie wollen, im weitesten Sinne, im geistigen Leben, in der Entwicklung und dem Bewußtsein der Nation noch nicht diejenige Stellung besitze, die einzunehmen ihr Recht und Pflicht wäre, daß Besitz und Können unserer Wissenschaft, ihre Ergebnisse und Bestrebungen vor allem die Erziehung unserer Jugend in weit geringerem Maße bestimmen, als der wahre Vorteil unseres Volkes erheischte. Diesem Zustande abzuhelfen, schien die Begründung eines Germanisten-Verbandes uns ein taugliches Mittel.

Die erste äußere Aufgabe dieses Verbandes war in der Zusammenfassung aller vorhandenen Kräfte zu sehen. Von einer solchen Vereinigung ließ sich erwarten, daß sie jedes gemeinsame Streben ebenso nach innen vertiefte, als ihm nach außen die nötige Durchschlagskraft gäbe. Wir haben den Verband gedacht als eine Organisation von Fachleuten, Männern, die germanistisch — das Wort immer im weitesten Sinne genommen — gebildet sind; aber wir dachten ihm ein Ziel zu geben, das über die bloße Förderung des Faches als solche hinausragt.

Mit der Forderung fachlicher Bildung wünschten wir den Verband frei zu halten von dilettantisch seichtem und kenntnislos ausschweifendem Gerede. Wir wünschten in ihm Männer — und ich hoffe auch Frauen — zu vereinigen von historischer Einsicht und Besinnung; sie werden imstande sein, an der Vergangenheit, die sie kennen, und dem Einblick in das Wesen unseres Volkes, den die genaue Beschäftigung mit seinen Lebensäußerungen ihnen gegeben, die Aufgaben der Gegenwart, die Möglichkeiten der nächsten Zukunft zu ermessen. Aber wir nehmen freilich zugleich an, daß diese geschichtlich Gebildeten Gegenwartsmenschen seien, die Lust und Pflicht in sich fühlen, nach ihrer Weise, mit ihren Einsichten, dem Volke und Staate zu dienen, dem sie angehören.

Es ist aber unsere tiefe Überzeugung, daß Glück und Gedeihen einer Nation nur aus ihr selber erwachsen, dem vaterländischen Boden allein entsprossen könne. Auch der unendlich gesteigerte, weltumspannende Verkehr unserer Tage konnte und kann nie die Schranken niederreißen, wie die Natur selbst sie zwischen den einzelnen Völkern, ihren verschiedenen Anlagen und Bedürfnissen gezogen. Noch immer gilt des jungen Goethes

Wort, daß der Genius — auch der Genius einer Nation — auf keinen anderen Flügeln, und wären's die Flügel der Morgenröte, emporsteigen kann denn auf seinen eigenen.

Die Kultur eines Volkes ist aber darum doch keine Pflanze, die nun in heimischer Erde aus sich selber leicht und willig wüchse, wo nur Sonne und Regen sie erreichen. Sie will gepflegt und gehegt sein auf bereitetem Boden von kundiger Hand, genährt und getränkt, beschnitten und gebunden, daß sie wahrhaft blühe und fruchte. Hier ist auch uns Gelehrten unsere Pflicht gewiesen. Wissenschaft allein schafft freilich keine Kultur, dazu gehören vor allem jene großen Schöpfer, die der Himmel uns schenken muß; aber mitarbeiten können und müssen wir an ihr. Und wir Philologen im besonderen können vor jenen Großen einhergehen wie der Täufer vor dem Herrn, daß sie ein bereitetes Volk finden, und unser schönes Amt ist es, zu deuten und zu verkünden, was sie, Morgensonne im Antlitz, wenigen erst erkennbar und fühlbar, gesprochen und getan. Und indem wir die Vergangenheit erforschen, können wir wieder tönen machen, was einst stark und gut erklang und doch verklungen ist, können manche verborgenen Kräfte wecken und den Zugang öffnen zu verschütteten Quellen.

Können und sollen aber derartige Einsichten in nationale Vergangenheit und Art die Kultur der gesamten Nation fördern, so dürfen sie nicht Eigentum der Gelehrten bleiben, sie müssen Gemeingut aller Gebildeten werden, der Jugend vor allem schon zu Fleisch und Blute wachsen. Unser Aufruf hat daher mit Recht, wie ich denke, die Jugendbildung geradezu in den Mittelpunkt gesetzt; ihre Gestaltung wird in der Tat die wichtigste Aufgabe des deutschen Germanisten-Verbandes bilden müssen.

Wollen wir aber Erziehung und Unterricht beeinflussen, und zwar wie unsere hohen Ziele das selbstverständlich machen, von innen beeinflussen, so ist dies offenbar nur im engsten Zusammenwirken der Hochschullehrer mit den Lehrern der höheren Schulen erreichbar. Sie beide sind in dieser Sache in jedem Sinne aufeinander angewiesen. Zwar ist Wissenschaft und Unterricht nicht dasselbe und wie jene manche Ziele hat, die dem Unterricht ferne liegen, so hat dieser gar manches zur Wissenschaft hinzuzufügen, damit aus ihr Bildung fließe. Aber die Wissenschaft hat dem Unterricht seinen konkreten Inhalt zu liefern und ein fruchtbarer Unterricht in dem von uns geforderten Sinne wird in der Tat nur möglich sein, wenn der Lehrer diese Wissenschaft kennt, auf der Universität also gründlich in sie eingeführt wurde, und wenn diese Wissenschaft selbst danach ist, daß sie das hier Geforderte im Unterrichte guter Lehrer auch wirklich zu leisten vermöge.

Unser Verlangen ist, daß die Erziehung unserer Jugend auf völkischen Boden gegründet, das Deutsche also in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt werde. Das aber ist eine Forderung, die keineswegs erst von diesem Germanisten-Verband zu erheben wäre und neu und mißliebig an das Ohr unserer Schulleitungen tönen müßte. Sie ist vielmehr wenigstens in den preußischen Lehrplänen von der Schulbehörde selbst ausdrücklich erhoben. Denn die hat längst erkannt, daß es sich hier nicht um den lächerlichen Einfall von ein paar Liebhabern des Altdeutschen handelt, Leuten, die für verschnürte Röcke schwärmen und romantisch weltfremde Ideen, sondern um eine Forderung, die aus der Entwicklung unseres Volkes, wie sie im letzten Jahrhundert verlaufen ist, sich mit zwingender Notwendigkeit erhebt.

Aber freilich: die Durchführung dieser behördlichen Anordnung ist bis auf diese Tage unmöglich gewesen und sie ist heute tatsächlich noch unmöglich aus zwei Gründen. Einmal einem äußeren: dem Deutschen ist eine zu geringe Stundenzahl zugewiesen als daß in ihr wahrhaft Ersprießliches geleistet werden könnte, das an sich befriedigte und zugleich die anderen Unterrichtsfächer zum Anschluß, zu einem durchgängigen Sichbeziehen auf dieses Hauptfach zwänge. Und dann aus einem inneren Grunde: die Ausbildung der Deutschlehrer selbst entspricht vielfach nicht den hohen, an sie zu stellenden Anforderungen, und noch viel weniger sind die Lehrer der übrigen Fächer nach der gegenwärtig von ihnen verlangten Vorbildung imstande, ihre Fächer in einen innigen und fruchtbringenden Zusammenhang mit dem deutschen Unterricht zu setzen.

Es liegt weit ab von meiner Aufgabe wie von meinem Berufe, die herrschenden Zustände im einzelnen zu beschreiben oder Einzelvorschläge zu machen, wie den Mißständen abzuhelfen sei. Es wird die Aufgabe des Verbandes sein, dies Geschäft mit aller Gründlichkeit zu besorgen. Nur einige allgemeinere Bemerkungen seien hier gestattet.

Von den drei Schularten, auf denen unsere deutsche Jugend heute eine höhere Bildung empfangen kann, mag leicht das humanistische Gymnasium als diejenige erscheinen, auf der einer Durchführung der erhobenen Forderung am meisten Schwierigkeiten entgegenstehen. Sie liegen in dem intensiven Betriebe der klassischen Studien, wie er hier üblich ist. Auf das Verhältnis, in das unsere Forderung zu diesen Studien tritt, muß ich, wenn auch nur in aller Kürze, um so mehr mit ein paar Worten eingehen, als hier ja ein besonders empfindlicher, vielbehandelter Punkt berührt wird, hier am leichtesten Mißverständnisse entstehen möchten.

Es ist durchaus nicht meine Meinung, daß mit der ernsthaften Durchführung einer auf völkische Grundlagen gestellten Bildung eine Beein-

trächtigung der klassischen Studien verbunden sein sollte oder müßte. Es ist heute vielleicht möglich, ohne Kenntnis des Lateinischen oder Griechischen als ein gebildeter Mann durchs Leben zu gehen, immer noch nicht aber ohne Kenntnis der Antike. Und es ist klar, daß die beste Kenntnis dieses unentbehrlichen Bestandteils unserer Bildung durch die Aufnahme der antiken Literatur in der Ursprache gewonnen wird. Das Studium irgend einer Geisteswissenschaft aber, ja ich glaube eigentlich auch das Studium der Naturwissenschaften, ist ohne Kenntnis des Lateinischen überhaupt nicht möglich und Kenntnis des Griechischen ist teils ebenso unerläßlich, teils im höchsten Grade wünschenswert. So läßt sich deutsche Philologie ohne Kenntnis des Lateinischen überhaupt nicht, auch nicht in den Anfängen, studieren und ohne Kenntnis des Griechischen jedenfalls nicht in allen Beziehungen und Gründen. Die Kultur unseres Volkes hat sich in den zwei Jahrtausenden seines geschichtlichen Lebens mit Bestandteilen der Antike, vor allem der römischen Kultur und Sprache, derart durchsetzt, daß man seine Entwicklung in der Vergangenheit nicht nur, sondern auch seine Gegenwart ohne Kenntnis der Antike nicht versteht. Man mag das preisen oder bedauern, man muß es jedenfalls als eine Tatsache hinnehmen.

Die Aneignung der antiken Sprachen ist also eine Notwendigkeit; sie kann aber nicht der Universität zugespielt werden, die dafür keine Zeit mehr hat. Wir können darum, wenn Wissenschaft und Bildung in Deutschland nicht in Not geraten sollen, einen Schultypus nicht entbehren, der wenigstens einen Teil unserer Jugend mit der Kenntnis dieser Sprachen ausrüstet.

Soll nun aber auch im Lehrplane des humanistischen Gymnasiums Raum für eine stärkere Betätigung der Deutschkunde werden, so kann diese Ausdehnung jedenfalls nicht in einer Weise erfolgen, daß der fruchtbare Betrieb der klassischen Studien dadurch unmöglich würde. Es scheint mir klar, daß das Griechische überhaupt keine Einbuße erleiden darf. Denn diese Sprache soll nicht bloß als Mittel zum Zweck weiterer wissenschaftlicher Studien erworben werden. In der griechischen Literatur liegen an sich unvergängliche Werte und ewig lebendige Kräfte voll unerschöpflicher Wirkung geborgen, die wir unserer Jugend nicht vorenthalten wollen. Damit die Schule aber in den Stand komme, griechische Literatur mit Genuß zu lesen, kann die Kenntnis dieser immerhin schwierigen Sprache nicht herabgedrückt werden.

Anders schon steht es mit dem Lateinischen. Seine Aneignung ist, wenn ich es einmal etwas derb und zugespitzt ausdrücken darf, mehr ein notwendiges Übel. Diese Sprache hat eben aus zufälligen Umständen eine so bedeutende Rolle im Leben unseres Volkes nicht nur, sondern der ge-

samten abendländischen Kulturgemeinschaft gespielt, daß ihre Kenntnis auch heute noch schlechterdings unentbehrlich ist. Die römische Literatur allein könnte ihre allgemeine Erlernung nicht erwünscht machen. Denn ich bin zwar Philologe genug, um den Reiz und die Eigenart auch dieser Literatur voll zu empfinden, aber ihre absolute Bedeutung kann ich durchaus nicht so hoch schätzen, daß ich um ihretwillen gerechtfertigt fände, wenn unsere Jugend ein Viertel bis ein Drittel ihrer sämtlichen Unterrichtsstunden auf die Erlernung der lateinischen Sprache zu verwenden hat. Und wenn diese lateinische Sprache auch ein bequemes Mittel scharfer geistiger Zucht sein kann, wie etwa das Üben der Gewehrgriffe oder des Paradeschritts als ein Mittel militärischer Disziplin geschätzt wird, obwohl es keinen unmittelbaren Wert für den Krieg besitzt, so bringt eine frühe und eindringliche Beschäftigung mit dieser fremden Sprache unserer Jugend zu einer Zeit, da sie in ihrer Muttersprache noch keineswegs gefestigt ist, doch auch unleugbare und mit Recht vielfach beklagte Schädigungen. Hier wäre wohl einige Vorsicht und Einschränkung am Platze, wobei immer noch jene unentbehrliche, ausreichend gute Beherrschung des Lateinischen sich erreichen ließe.

Auf eine Beseitigung oder Schädigung des klassischen Unterrichts zielt unsere Forderung also keineswegs. Ein andere Frage aber ist die: kann auf ihn auch nur am humanistischen Gymnasium der gesamte Unterricht, die Bildung der Jugend sich gründen? In der Tat wird das noch vielfach gefordert.

Man könnte unter den Verteidigern dieses Standpunktes füglich zwei Klassen unterscheiden. Die einen wollen kein Jota von ihrem Latein und Griechisch aufgeben. Ihr Hauptsatz ist, es müsse alles bleiben, wie es war, weil nur die lateinische und griechische Sprache und Literatur den gehörigen Bildungsstoff, weil allein die klassische Philologie die nötigen Methoden liefere, Geist und Herz des Schülers zu beschäftigen. Wer so redet, hat das letzte Jahrhundert verträumt. Ihm ist entgangen, daß neben der klassischen Philologie längst Kulturwissenschaften gleichen Vermögens erwachsen sind, im meisten der klassischen Philologie an wissenschaftlichem Interesse ihres Stoffes wie an Methode und Können ebenbürtig, in manchem vor der älteren Schwester, der traditionsreichen, zurückstehend, in einzelnem ihr, der traditionsgebundenen, voraus. Mit solchen Verteidigern der Antike, denen sie eine Summe von Kenntnissen ist, nicht eine sittliche Kraft, mit diesen ewig Gestrigen, beschäftige ich mich nicht. Sie werden ohnehin keinen Erfolg haben, wenn sie die Jugend zwingen wollen, mit Lust Staub zu fressen; lassen wir also diese Toten ihre Toten begraben.

Aber es gibt andere, durchaus moderne Menschen. Sie kennen Gegenwart und Leben, aber in ihnen glüht ein großer heiliger Begriff von der Antike oder, daß ich es gleich richtiger sage, vom Griechentum. Dies ist ihnen, wie es Winckelmann und seinen Nachfolgern am Ende des 18. Jahrhunderts erschien, die Vollendung der Menschheit schlechthin und darum ewiges Vorbild und ewige Erzieherin, neben der es keine andere gibt, noch geben darf, auch nicht für die deutsche Jugend des 20. Jahrhunderts.

Ich ehre diesen Standpunkt um der hohen sittlichen Unterlage willen, auf der er ruht, aber ich halte ihn weder für richtig noch für durchführbar.

Ich falle zwar der Wertschätzung, die hier dem Griechentum entgegengebracht wird, völlig bei, mit Verstand und Herzen. Ich empfinde mit diesen Männern die Größe, die Reinheit, die schöne Menschlichkeit, den seligen Frieden, der aus ihm strahlt — für mich persönlich vielleicht ungestörter aus der griechischen Kunst als der griechischen Literatur, doch gewiß auch aus dieser. Aber was diese Männer als Erzieher wollen, ist undurchführbar und gefährlich.

Sie möchten unsere Jugend einschließen in einen heiligen Tempelbezirk. Unter tiefblauem Himmel wächst dort ein stiller Garten auf voll hoher Palmen und fremdländischer Blumen, und fremde Göttergestalten stehen in seliger Nacktheit dazwischen. Und dort wollen sie die Jugend halten mit den großen Worten einer lange verrauschten Zeit, und nur in der Ferne sieht man, weit draußen, Wolken ziehen und von fernher nur tönt das Leben herüber, das die hohen Tempelmauern umbrandet.

Eitles Bemühen! Die Jugend horcht nicht ihrem Wort. Sie lauscht auf das Rauschen ihrer Zeit und ist voll sehnsüchtigen Muts, sich hinauszuwagen auf ihr stürmisch hohes Meer. Nie wird es gelingen, sie abzusperren vom Leben der Gegenwart, seinen Forderungen und Lockungen, seinen Wirrnissen und Rätseln: sie ihrer Zeit gewachsen zu machen, das allein kann Aufgabe der Schule sein. Man kann aber nicht Seeleute auf dem Lande bilden. Es wollte einer Chemie studieren und man riete ihm seine Zeit doch nicht mit chemischen Studien zu verlieren; er sollte sich nur immer in der Physik gehörig umsehen, so werde er sich in der Chemie dann schon von selber zurecht finden: würde man einen solchen Rat nicht lächerlich finden? Aber handeln jene Griechenschwärmer anders, wenn sie ihre Schüler allein durch die Antike zu Deutschen des 20. Jahrhunderts bilden wollen? Ihr Beginnen ist verkehrt, denn die Antike kennt unzählige Probleme des modernen Lebens, kennt so manche hohen geistigen und sittlichen Werte nicht, die unter anderen Himmelsstrichen, in anderen Zeiten glücklich errungen wurden. Wie sollte die Antike etwa in unserem

Gefühl für die Natur, unserer Stellung zu Volk und Staat, in den sozialen Fragen unserer Zeit, in dem edleren Verhältnis von Mann und Weib und so vielem anderen noch unserer Jugend Vorbild und Führerin sein?

Ich will daneben gar nicht dabei verweilen, daß die Auffassung des Griechentums als eines Menschheitsideals schlechthin ein Traum ist, von moderner Wissenschaft längst schon und gründlich beseitigt. Wenn man dagegen erwidert, daß man der Jugend ja auch nicht das historische Griechentum, sondern die Ideale seiner Kunst und Literatur zeigen wolle, so will man auch hier Unmögliches. Der historisch-kritische Sinn ist heute bei Lehrer und Schüler denn doch zu wach, als daß der Jugend die Mängel und Schatten antiken Lebens entgehen könnten. Preist man aber trotzdem alles schönfärberisch an, so wird man der Jugend nur auch das wirklich Gute verdächtig machen.

Aber ist es nicht überhaupt ein wahrhaft gefährliches Beginnen, unsere Jugend in dem Glauben zu erziehen, daß alle Ideale in vergangenen Zeiten, jenseits der Berge lägen, uns unwiederbringlich verloren? Daß die Gegenwart und das eigene Volk minderwertig sei an jener edleren Vergangenheit einer fremden Nation gemessen? Bildet man so gegenwartstüchtige Menschen oder nicht leicht Hölderlinnaturen, wo nicht gar Verächter ihrer Zeit und des Vaterlands? Ich dächte, eben wir Deutsche hätten solches weniger nötig als irgendein Volk; denn an Kritik dessen, was wir sind und haben, und an Unzufriedenheit mit ihm hat es uns wahrlich nie gefehlt. Wo würde denn — wir haben es in Preußen in diesen Wochen erst wieder mit tiefer Beschämung erlebt — wo würde eine Mutter von ihren Kindern beschimpft wie unser Vaterland? Ich glaube, solches würde auch weniger möglich sein, wenn unsere Jugend besser unterrichtet würde über ihr Volk und ihren Staat. Denn nur so erzeugt sich wahrer Patriotismus, der sich nicht einbläuen läßt, noch einpredigen mit Gewaltworten. Man lehre die Jugend den gegenwärtigen Zustand unserer Staaten aus Wesen und Geschichte unseres Volkes verstehen, rede ihr nicht ein, daß nur in Vergangenheit und Ferne die Ideale lebten, zeige ihr sie in Vaterland und Gegenwart, indem man sie die Tiefe sehen lehrt unter der Oberfläche, den süßen Kern finden in mancher rauhen Schale.

Und ich meine wahrlich, daß wieder eben wir Deutsche nicht nötig hätten in die Ferne zu schweifen, um unserer Jugend ein begeisterndes Ideal zu finden. Sollte ihr der Begriff unseres eigenen Volkstums wirklich an Schönheit und Kraft, an Fülle der Liebe zurückstehen hinter dem griechischen? Ich glaube es nicht, wofern man sie nur anleitet, was wir haben und hatten, zu verstehen, in der Tiefe zu empfinden und in

ein großes Ganze zu sehen. Sollte dann nicht aus den Gassen Nürnbergs und dem stillen Weimar, aus Dürer und Thoma, aus den Nibelungen und Goethe, aus Bach und den Meistersingern, aus den Taten unserer mittelalterlichen Kaiser und des neuen Preußens, sollte nicht aus alledem ein hoher Begriff ihr aufdämmern von deutscher Art, einem deutschen Volk und Vaterland, wohl wert, daß man um seinetwillen lebte und stürbe? Und wenn unsere Jugend fühlt und fühlen muß, daß in allem Deutschen, dem nahen und dem zeitlich fernen, derselbe Pulsschlag klopft, der sie noch belebt, wenn sie bei allem Guten und Großen in deutscher Vergangenheit des Bewußtseins froh bleibt: dieses ist unser! — sollte ihr nicht aus solchem Erleben heller und dauernder als aus allem Griechentum die Flamme der Begeisterung schlagen, eine nie verglühende Liebe und das Gefühl einer heiligen Verpflichtung?

Es wird nicht vieler Worte brauchen, das einzelne deutsche Kunstwerk unserer Jugend wirksam zu machen. Aber der Lehrer mühe sich, das Gemeinsame über allem Einzelnen zu betonen, dem Schüler zu zeigen, wie hinter allen unseren bedeutendsten Persönlichkeiten immer wieder Volk und Vaterland stehen, nicht als eine Abstraktion, sondern als der lebendige Quell, aus dem auch die Größten und Eigenartigsten ihre besten Kräfte schöpften. „Deutschland ist nichts, aber jeder einzelne Deutsche ist viel“ sagte Goethe einmal zum Kanzler Müller. Das war auch für Goethe schon ein irrtümliches Wort, aus der politischen Zerrissenheit seiner Zeit und dem überstiegenen Individualismus des 18. Jahrhunderts geboren. Denn in Wahrheit war auch damals schon der einzelne Deutsche nicht denkbar ohne Deutschland. Aber man sah weniger deutlich als heute, wo ein großes, politisch geeinigtes Deutschland hinter jedem von uns steht, was der einzelne dem Vaterlande dankte. Politische Einheit und Macht können aber, die Geschichte zeigt es uns, auch einem großen Volke zeitweise verloren gehen. Sorgen wir also, daß unsere Jugend innigst vertraut werde mit den Kräften, aus denen sie immer wieder herstellbar werden, unserer gemeinsamen Sprache, unserer ruhmreichen Vergangenheit, unserer gesamten völkischen Überlieferung!

Viel eindringlicher, als es heute geschieht, sollte unserer Jugend gezeigt werden, was sie an unserer Sprache besitzt. Das aber vermag nur geschichtliche Betrachtung zu geben. Sie sollte darum das Mittelhochdeutsche mehr als nur ganz oberflächlich kennen, vom Althochdeutschen und Gotischen nicht bloß gehört, sondern wirklich Proben gesehen und erklärt erhalten haben. Sie sollte die bestimmenden geschichtlichen Tatsachen unserer Laut- und Formenlehre kennen, an deutscher Syntax ihr Denken geübt, ihr Sprachgefühl gebildet haben. Sie sollte eine fröhliche

Erinnerung ins Leben nehmen an schöne Stunden, darin sie aus dem unermeßlichen und jedem Deutschen stets bereiten Schatze unserer Wortkunde unerschöpfliche kulturgeschichtliche Belehrung nach Anleitung des Lehrers mehr selber sich holte als daß man ihr sie zu dozieren brauchte. Sie müßte über die Entstehung eines unserer wertvollsten völkischen Kulturgüter, unserer gemeinsamen Schriftsprache, unterrichtet sein, um zu empfinden, daß in ihr ein gut Teil der politischen, religiösen, geistigen Geschichte unseres Volkes während der letzten Jahrhunderte sich sinnlich verkörpert; dann könnte auch die Pflicht sorgsamster Pflege dieses schwer errungenen Gutes sich in ihr tief innerlich begründen. Sie müßte die deutschen Mundarten kennen, ihre Einteilung und ihr Wesen und könnte daraus schon eine begründete Anschauung vom Wesen unserer deutschen Stämme erwerben und damit gerechte Stellung zu einem Problem, das unser öffentliches Leben in Deutschland unaufhörlich beschäftigt. Sie müßte mit den Volksüberlieferungen in Märchen, Sage und Volkslied vertraut sein, um daraus eine sinnliche Anschauung unindividualisierten Deutschtums zu gewinnen und zugleich soziales Verständnis. Sie müßte über Sitte des Volks und Tracht und Hausbau geschichtlich unterrichtet werden, daß sie das Wesen und Werden dieser Dinge ihrer täglichen Umgebung verstehe, daß ihr so das Land ihrer Geburt wahrhaft zu Heimat und Vaterland werde.

Sie lerne dann im Umgange mit den großen Werken unserer Literatur und bildenden Kunst kennen, was dem einzelnen Deutschen gelang. Eine Bekanntschaft mit unserer mittelalterlichen Dichtung, die über einen flüchtigen Blick in Walther und das Nibelungenlied hinausgeht, ist unerläßlich; auch einiges aus der mittelhochdeutschen Prosa, aus der Mystik etwa und der poetischen Sinnlichkeit unserer alten Rechtsquellen müßte ihr zugänglich werden. Man mache sie aus guten Übersetzungen, daran kein Mangel mehr ist, auch mit altnordischer Dichtung und Prosa vertraut, damit sie ein Bild gewinne, welche Kultur Germanen ohne wesentliche äußere Einflüsse zu erringen imstande waren. Die Literatur der neueren Zeit, insbesondere der Klassik, wird heute eher schon ausreichend behandelt, ja hier mag wohl durch Ungeschickte und Pedanten manchmal sogar ein Zuviel geschehen. Zu wenig aber findet noch die Literatur der neuesten Zeit jene Berücksichtigung, deren sie dringend bedarf. Liegt in ihr doch der tiefste und reinste Ausdruck jener ungeheuren Umwälzung, die alle Lebensverhältnisse in dem abgelaufenen Jahrhundert erfuhren, und man glaube nicht, daß man die Jugend vor Unruhe und Gärung bewahrt, wenn man die neuere Literatur aus der Schule läßt. Die Jugend liest sie doch, und dann nur eben auf eigene Faust, ohne Urteil und Wahl,

entbehrt für ihr ganzes Leben einer gesicherten Stellung zu ihr und hilft so jene Kritiklosigkeit und Auslandssucht verewigen, an der unsere literarische Öffentlichkeit nicht ohne die Mitschuld der Schule leidet. Daß der Jugend durch ungeschickte Lehrer die Freude auch an unserer neuesten Literatur genommen werden könnte, fürchte ich nicht; die Lebenskraft des Gleichzeitigen vermag kein Pedant zu ermorden.

Es versteht sich, daß unsere Jugend in ähnlicher Weise mit unserer bildenden Kunst vertraut zu machen ist. Hier wäre nur vielleicht umgekehrt zu sagen, daß neben den Werken moderner Kunst, die jetzt schon von tüchtigen Lehrern im Unterricht vielfach in eine fruchtbare Beziehung zu den literarischen Werken gebracht werden, auch die bedeutenden Kunstwerke früherer Epochen nicht vernachlässigt werden dürfen. Insbesondere sollte die Schule beitragen, den beschämenden Zustand zu bessern, daß auch die Gebildeten jenen ausgezeichneten Werken mittelalterlicher Plastik, die unsere herrlichen Dome uns ständig vor Augen stellen, so vielfach ohne Verständnis, mit lächelnder Abwehr gegenüber stehen, weil sie nicht gelernt haben, hinter den ihnen fremdartigen, für ein nur auf antike Formgebung eingestelltes Auge ungeschickten Formen die tiefernste, innige Schönheit zu erkennen, die diesen Werken einzig eigentümlich ist.

Helfen dann weiter Geographie und Geschichte den deutschen Unterricht ergänzen, diese unter starker Betonung des Kulturgeschichtlichen und stetem Eingehen auf die Realien, nach denen das Anschauungsbedürfnis der Jugend drängt, hilft die Religion durch Beschreibung des deutschen Christentums ihn vertiefen, suchen die klassischen Studien durch Betonung der römisch-germanischen, der griechisch-deutschen Beziehungen die Fühlung mit ihm, so muß daraus eine Deutschkunde erwachsen, die mehr als fähig ist, die Stellung einzunehmen, die man am humanistischen Gymnasium bisher der Antike zuwies. Sie wird imstande sein, Verstand und Herz der Jugend gleichermaßen zu befriedigen, alle Seelenkräfte in ihr zu erregen und, da sie alles auf einen Mittelpunkt bezieht, aus dem Unterricht wahrhafte Bildung erwachsen zu lassen. Und dauernd gefestigt wird der Jüngling aus der Schule ins Leben seiner Nation hinaustreten, wenn er, mit Art und Taten seiner Väter vertraut, ans Ende dieser schönen Reihe nun mit innerlichen Banden sich selbst geschlossen sieht.

Die erhobenen Forderungen gelten natürlich ganz ebenso für den deutschen Unterricht der Realgymnasien und Realschulen. Diese Anstalten werden nur trachten müssen durch den französisch-englischen Unterricht zu ersetzen, was das humanistische Gymnasium mit dem klassischen Unterricht leistet, indem sie in ihm alle Beziehungen auf das Deutsche nach-

drücklich betonen. So werden sie, ohne daß eine verwaschene Einheitsschule notwendig würde, die nichts leisten könnte, weil sie alles zugleich leisten soll, die schon bestehende äußere Gleichberechtigung der drei Schularten von innen begründen.

Alles dies durchzusetzen, ist von außen nichts nötig als eine, wie ich glaube, wohl durchführbare, mäßige Vermehrung der dem deutschen Unterrichte zugewiesenen Stunden.

Viel wichtiger aber ist ein Innerliches. Es müssen, wie schon einmal betont, damit das Deutsche wahrhaft in den Mittelpunkt trete, sämtliche Lehrer an den höheren Schulen sehr viel mehr vom Deutschen verstehen, als das heute der Fall ist. Wäre dies Verlangen erst erfüllt, so würden, davon bin ich überzeugt, sehr bald die Widerstände schwinden, die noch gegen unsere Forderung sich erheben. Die Einwendungen, wie sie von klassischen Philologen vorgebracht werden, zeugen vielfach von vollkommener Unkenntnis: sie wissen eben nicht, was mit dem Deutschen geleistet werden kann.

Ebenso aber müssen die Lehrer des Deutschen selbst entsprechend gebildet sein. Ich rede in diesem Kreise nicht davon, daß noch auf einem der letzten Philologentage die Anregung Zustimmung fand, das Deutsche von klassischen Philologen unterrichten zu lassen. Man sollte wohl denken, daß keinem irgendwie wissenschaftlich gebildeten Manne eine derart ungeheuerliche Äußerung möglich oder gefällig sein könnte. Hier zeigte sich eben jene Unkenntnis, von der ich sprach, in krassester Weise. Es ist denn doch wohl die selbstverständlichste Sache von der Welt, daß das wichtigste Unterrichtsfach nur von fachmännisch gebildeten Männern versehen werden kann. Ja gerade die Ausbildung des Deutschlehrers kann nicht genau, nicht gründlich, nicht allseitig genug sein. Er sollte nach der Universität noch von der Regierung durch Reisestipendien in den Stand gesetzt werden, in Besuchen unserer alten Kulturstätten, durch das Studium deutscher und nordischer Museen auch die Realien gründlich kennen zu lernen; Fortbildungskurse sollten ihn immer wieder an die Hochschule zurückführen und mit der fortschreitenden Wissenschaft in Fühlung erhalten.

Aber auch die Wissenschaft selbst muß danach sein, um solche Lehrer zu bilden; sie selbst muß jene allgemeine Deutschkunde sein, in der der Lehrer unterrichten soll. Es stünde uns übel an, wollten wir nicht den Maßstab schärffster Kritik an uns selber legen in einem Augenblick, da wir die Forderung erheben, die Bildung unserer Jugend in die Hand zu bekommen und damit die Kultur unseres Volkes entscheidend zu beeinflussen. Noch ist unsere Wissenschaft nicht derart nach allen Seiten aus-

gebaut, wie wir verlangen müssen, wie es den Absichten ihres großen Begründers, Jakob Grimm, vorschwebte. Zu ausschließlich noch stehen Sprache und Literatur im Vordergrunde, und auch in ihrer Erforschung bleibt noch manches zu wünschen. Religions- und Sagengeschichte, Volkskunde, Altertumskunde im weitesten Sinne, die Fühlung mit der allgemeinen Kulturgeschichte, Kunstgeschichte, Rechtsgeschichte bedürfen noch sorgfältiger Pflege. Hier liegen unsere internen Aufgaben, die nur wir selber erfüllen können.

Darum aber dürfen wir uns bemühen, daß man uns bei ihrer Lösung wie andere von außen unterstütze. Denn noch sind die äußeren Lebensbedingungen unserer Wissenschaft weit nicht so günstig als sie anderen Wissenschaften längst beschert sind. Noch ist die Zahl der germanistischen Professuren an den Universitäten zu gering — noch nicht einmal zwei Ordinariate sind überall errichtet —, die Lehraufträge für Nordisch, Altertumskunde, Volkskunde sind mehr als spärlich, Zahl und Auswahl der Seminarübungen dem Bedürfnisse nicht genügend. Und was haben unsere deutschen Akademien, die unendliche Summen für klassische, orientalische, naturwissenschaftliche Studien aufwenden und aufwandten, bisher für unsere Wissenschaft getan? So gut wie nichts; mit welcher Freude begrüßten wir vor einigen Jahren, daß die Initiative des Königs der Berliner Akademie eine deutsche Kommission gab, die seither schon sehr Ersprießliches geleistet hat, wie dankbar sind wir, daß München und Wien sich endlich der bairisch-österreichischen Mundart annehmen mögen! Daß der Staat seine klassischen Philologen nach Rom und Athen schickt, ist selbstverständlich, im preußischen Etat stehen, wie ich einer Schrift von Dir. Walter entnehme, gegenwärtig auch 50 000 Mark zu Reisestipendien für Neuphilologen. Wer aber schickt den Germanisten auf Reisen? Wer ermöglicht ihm unsere großen Museen zu studieren, in den großen historischen Sammlungen Skandinaviens, in Kopenhagen oder Stockholm germanische Frühkultur kennen zu lernen, in Lyngby und auf Bygdö zu sehen, wie man dort Volkskunde anschaulich macht; wer ermöglicht dem Germanisten, daß er an einem Tage auf Skansen erlebe, wie ein germanisches Volk den edelsten Patriotismus pflegt, indem es seine Kunst und Art, seine Mannigfaltigkeit und Einheit sich täglich sinnlich und festlich vor Augen stellt?

Es wäre über alle diese Dinge noch viel zu sagen, aber ich habe Ihre Zeit schon mehr als genug in Anspruch genommen und es ist auch nicht meine Aufgabe alle Einzelheiten auszuführen; denn nur den Geist wollte ich zeichnen, in dem ich den deutschen Germanisten-Verband begründet sehen möchte.

Eine Aufgabe liegt vor uns, groß und schwer, aber auch des Schweißes wert. Die Nation setzt uns Deutschlehrer in den Stand, unser Leben der Erforschung ihrer Vergangenheit und ihres Wesens zu widmen. Wir wollen dem als Gelehrte in der unbekümmerten Stille unserer wissenschaftlichen Arbeit nachtrachten, so ernst, so tief, so allseitig als es uns nur immer möglich ist. Aber als Lehrer und als Staatsbürger haben wir die Pflicht herauszutreten aus der gelehrten Abgeschlossenheit und der Nation darzulegen, was wir erreichten, der Allgemeinheit, die uns nährt und trägt, zu danken mit dem, was wir sahen und fanden. Und es ist unser stolzer Beruf, der Nation immer wieder alle Kräfte zu zeigen, die in ihr sind und waren, ihre Vergangenheit lebendig zu halten, sie die Gegenwart verstehen und schätzen zu lehren, ihr durch vaterländische Bildung der Jugend eine glückliche Zukunft bereiten zu helfen. Goethe hat einmal an den Engländern die „Courage“ gerühmt, „das zu sein, wozu die Natur sie gemacht hat“. Haben wir doch auch in Deutschland einmal den Mut, ohne Prahlerei, aber mit ernster Zuversicht das zu sein, was wir sind und doch in Ewigkeit sein müssen: den Mut Deutsche zu sein!

Möchte es dem deutschen Germanisten-Verband gegönnt sein, mitzuarbeiten an der Erreichung solchen Ziels!

Stürmischer, lang anhaltender Beifall.

Der Vorsitzende weist darauf hin, daß der Tagesordnung gemäß die Besprechung der grundsätzlichen Fragen erst am Schluß der angekündigten drei Ansprachen erfolgen solle, und erteilt sofort das Wort Herrn Prof. Dr. J. G. Sprengel (Frankfurt a. M.) zum nächsten Vortrage.

Prof. Dr. Johann Georg Sprengel.

Meine Damen und Herren!

Den grundsätzlichen Darlegungen meines Vorredners über das Wesen eines deutschen Germanisten-Verbandes soll sich ein Bericht anschließen über die Ursachen und Anregungen, denen die Bewegung entsprungen ist, über den Widerhall, den sie bisher im stillen gefunden hat, und über die praktischen Aufgaben, die sich aus alledem zu ergeben scheinen. Ich möchte also über die Vorgeschichte unseres Verbandes sprechen, dabei auf mancherlei unterdessen aufgeworfene Fragen Antwort geben und ein ungefähres Bild eines Arbeitsplanes zu entwerfen suchen. Hierbei sei es mir gestattet, vornehmlich den Schulmann zu Wort kommen zu lassen und unter diesem Gesichtspunkte an manche von Prof. Panzer bereits beleuchteten Fragen wiederum heran zu treten; denn in der Schule liegen die Ausgänge unserer Vereinigung und auf die Schule zielt sie in erster Linie ab. Inständig bitte ich Sie, meinem Bericht das schwer

vermeidbare öftere Vorkommen der Ichform gütigst nachzusehen. Für das, was wir vorhaben, bedeutet die Person nichts, die Sache alles!

Nicht das Bedürfnis, die germanistische Forschung an sich anzuregen, zu verbessern, hat den Anlaß zu unserem Unternehmen gegeben — dazu hätte ein dringender Anlaß schwerlich vorgelegen; auch nicht etwa das bloße Verlangen nach einem Fachverein — er möchte wohl wünschenswert sein, aber man könnte ihn entbehren: vielmehr die Erkenntnis einer unvollkommenen und matten Wechselwirkung unserer völkischen Kulturwerte und der sie ergründenden, vermittelnden Deutschwissenschaft mit dem allgemeinen deutschen Geistesleben, eine damit zusammenhängende Schwäche unserer nationalen Kultur, welche, das Erbe deutscher Geschichte in der Vergangenheit, von dem gegenwärtigen Deutschtum überwunden werden muß, wenn wir zur Zukunft unserer Nation Vertrauen haben sollen. Denn jede Kultur im höheren Sinne muß nationale Kultur sein; nur aus den Eigenkräften quillt geheimnisvoll Streben, Größe und Glück einer Nation, wie nur das eingeborene Blut über Wert oder Unwert des Menschen entscheidet — es gibt kein Mittel, ihm statt des eignen fremdes in die Adern zu flößen.

Unserem geistigen Leben, so umfassend, tiefgründig, weitstrebig es sich im Schaffen unserer Großen erweisen mag, fehlt es in den breiten Schichten sichtlich an einer natürlichen gesunden, wurzelhaften Bodenständigkeit. Seine Universalität, der schöne menschliche Drang des Nihil humani a me alienum puto ist ihm noch immer ein Hindernis, wahrhaft zu sich selbst zu gelangen. Wir Deutschen haben bis heute nicht recht den nach Jakob Grimms Worten auf allem Vaterländischen ruhenden Segen zu erkennen vermocht, daß man damit Großes ausrichten kann, wie beschränkt seine Mittel scheinen oder gar seien, und wir sind weit entfernt von der Erkenntnis unseres goldnen Überflusses an eigenen Mitteln, geschweige denn ihrer Fruchtbarmachung.

Kennen die Deutschen den Schatz ihres Schrifttums? Einst klagte Herder, daß sie wohl in den Griechen und Römern bescheid wissen, darüber jedoch die Dichter ihres Vaterlandes nicht verstehen lernen. Gleiche Klage vernehmen wir von dem fast achtzigjährigen Goethe: Unsere alten Lieder und neueren Dichter, so sagte er, leben nicht im Volke, sondern sind verurteilt, in Bibliotheken zu stehen. Wiederum hören wir einen der Besten aus neuerer Zeit, Theodor Storm, klagen, wie wenig man auf der Gelehrtenschule seiner Vaterstadt von deutscher Poesie wußte. Ist es etwa heutzutage sehr viel anders damit bestellt? Und hier nur noch ein anderes! Wenn einst Herder sich mit Schärfe gegen die Gelehrten wandte, die fremde Sprachen kennen und in ihrer eignen Barbaren bleiben,

so braucht man damit nur die unlängst bekannt gewordenen Nachweise des Greifswalder Historikers Ernst Bernheim über „die ungenügende Ausdrucksfähigkeit der Studierenden" zu vergleichen, aus denen sich mit erschreckender, freilich keinen Kundigen überraschender Deutlichkeit ergibt, daß den zur geistigen Führung unseres Volkes künftig Berufenen die deutsche Sprache vielfach noch immer „der schlechteste Stoff" ist, daß unsere akademische Jugend ihre Muttersprache selbst in elementaren Dingen recht mangelhaft beherrscht, daß sie nicht einmal recht klar und sachlich zu denken vermag. Wollen wir Deutschen denn ewig die Nation von gestern bleiben, als welche uns der alte Goethe wohl bezeichnen durfte? Wollen die Deutschen noch Jahrhunderte erwarten, „daß man von ihnen wird sagen können, es sei lange her, daß sie Barbaren gewesen"? Wir brauchen es schon heute nicht mehr zu sein, wenn wir nicht wollen. Die gewaltige deutsche Geistesarbeit der letzten fünf Menschenalter, die wiederhergestellte Verbindung mit der deutschen Vergangenheit erlaubt uns, unsere völkischen Ziele so hoch und so weit zu stecken, als es je eine Nation vermochte. Freilich ist es dann vonnöten, das Übel unserer „Barbarei" an der Wurzel anzugreifen.

Sieht man sich nach der Stelle um, die für diese gefährliche, von der Kulturleistung unserer Nation grell abstechende Schwäche unserer allgemeinen Geistesbildung verantwortlich zu machen ist, so erkennt man ohne weiteres als den eigentlichen Grund des Übels die Verfassung unserer höheren Schulen, die hinter den wichtigsten Bedürfnissen der nationalen Gegenwart weit zurück geblieben sind. Zwar wird Deutschsprechen in unseren Unterrichtsplänen nicht mehr auf eine Stufe mit Gotteslästerung gestellt, wie es in einer Schulordnung des hohen Rats der Stadt Frankfurt am Main für die Lateinschulen dieser Stadt um die Mitte des 17. Jahrhunderts geschah. Vielmehr hat unser Kaiser selbst schon vor zwei Jahrzehnten eine nationale Grundlegung des Gymnasiums durch den deutschen Unterricht gefordert. In den damals entstandenen Lehrplänen für die höheren Schulen Preußens hieß es auch, das Deutsche sei „noch mehr als bisher in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts gerückt", derart, daß bei ungenügenden Leistungen im Deutschen ein Zeugnis der Reife nicht erteilt werden dürfe. Diese Bestimmung ist aber 1901 wieder unterdrückt worden, und die Mittelpunktstellung des deutschen Unterrichts ist bis zum heutigen Tage so sehr ein frommer Wunsch geblieben, daß es in den Lehrplänen vielmehr mit dem vorlieb nehmen muß, was die tatsächlichen Hauptfächer der verschiedenen Schulgattungen übrig lassen. Das ist zum Sterben zwar zu viel, zum Leben aber meist viel zu wenig. So ist der deutsche Unterricht heute völlig außerstande, den

Anforderungen zu entsprechen, die eine mündig gewordene und selbstbewußte Kulturnation an die Heranbildung ihrer Jugend zu stellen hat.

Die Klage über diese trostlose Lage des deutschen Unterrichts ist oft und lebhaft laut geworden; doch fehlte es an einer zusammenfassenden sachlichen Darstellung. Ich habe vor etlichen Jahren den Versuch einer solchen unternommen, zuerst in einem Aufsatz über den „deutschen Unterricht als Mittelpunkt der höheren Knabenschule" in dem unter Leitung von Wilhelm Rein erschienenen Buche „Deutsche Schulerziehung" (München 1907, II, S. 317—356) und dann in einem auf Einladung des Vereins für Schulreform gehaltenen Vortrag über „Die Notlage des deutschen Unterrichts auf den höheren Schulen, insbesondere auf dem humanistischen Gymnasium". (Berlin 1909). Die beiden Arbeiten ergänzten sich gegenseitig. Der Notstand wurde mit genaueren Nachweisen dargelegt, die Forderung, daß der deutsche Unterricht im Mittelpunkt der gesamten Schulerziehung stehen müsse, kulturgeschichtlich und psychologisch begründet, die Einwände gegen diese Mittelpunktstellung beleuchtet, die Ziele klar gestellt.

Die Zeitlage war für ein derartiges Vorgehen denkbar ungünstig. Man war des langen erbitterten Schulstreits müde; man erfreute sich des Ausgleichs von 1901, in dem — sicherlich ein ungeheurer Fortschritt — die grundsätzliche Gleichberechtigung der verschiedenen höheren Schulformen anerkannt worden war; man wollte nicht gerne hören, daß bei dem ganzen Schulstreit um die Bedeutung der alten und neuen Fremdsprachen, um den Wert einer mehr auf den sogenannten Geisteswissenschaften oder mehr auf den Naturwissenschaften beruhenden Bildung das Wichtigste vergessen war, daß den sämtlichen gegenwärtigen Arten der höheren Schule das Wesentlichste fehlt, nämlich die in den völkischen Bildungswerten gegebene Grundlage — völkisch in der rein sachlichen Bedeutung als Inbegriff aller zum deutschen Wesen gehörigen, die deutsche Eigenart begründenden seelischen Lebenskräfte und Äußerungen, mit Ausschluß jedes politischen Nebensinnes. „Wir Deutschen sind von gestern", sagte Goethe im Jahre 1827; das Wort klingt auf diesem Gebiet heute noch recht zeitgemäß.

Der Notruf fand taube Ohren. Die grundsätzlichen Gegner der völkischen Forderungen stellten sich schwerhörig, auch an amtlicher Stelle wollte man nichts gehört haben. Man hatte augenblicks schon genug pädagogische Sorgen: den Zeichenunterricht, die Biologie, die staatsbürgerliche Erziehung, die freie Ausgestaltung der Unterrichtsfächer in den Oberklassen, die Mitregierung der Schüler, die Extemporalien — nun dazu etwa noch eine bedenklich revolutionär klingende querelle d'allemand:

diese Sache erschien so peinlich, ja anstößig, so gänzlich unzeitgemäß, daß man am liebsten nicht laut davon redete. Einzelne Stimmen ließen vernehmen, es sei ja gut gemeint, aber viel zu schwarz gesehen; so schlimm werde es doch am Ende nicht sein, und solche Forderungen für das Deutsche seien überdies ganz aussichtslos. Dem kümmerlichen Augenblicksnotbehelf des sogenannten Schulfriedens paßte das in keine Schublade. Eine Widerlegung der Nachweise über die Notlage und der Begründung der völkischen Forderungen hat indes niemand unternommen. Denn wenn jemand behauptet, die deutsche Literatur eigne sich nicht als erziehliches Werkzeug, so kann man darüber ebensogut zur Tagesordnung übergehen, wie über eine Auslassung des „März", der vor einigen Wochen bedauerte, daß man jene „germanischen Philologen", die „eine besondere Art von unwissenden Lümmeln heranbilden wollen", nicht ausstopfen könne.

Von unbefangenen und sachverständigen Beurteilern, Vertretern der Wissenschaft wie der Schule, wurde dagegen nachdrücklich bezeugt, daß das Bild der Notlage durchaus getroffen sei, daß die Folgerungen und die daran geknüpften Forderungen zu recht beständen. Ich möchte namentlich eines eingehenden Aufsatzes über „die Not des deutschen Unterrichts", den Josef Hofmiller, von bayrischen Verhältnissen ausgehend, in den süddeutschen Monatsheften (Juni 1910) veröffentlichte, und eines Leitaufsatzes der Kölnischen Zeitung „Eine Schulreform im nationalen Geist" (29. Nov. 1911) gedenken. Bei dieser Gelegenheit erhielt ich auch Kenntnis eines schon 1903 erschienenen Vortrags von Hans Tschinkel in Prag „Die Gymnasialfrage eine nationale Frage", der auf österreichischen Verhältnissen beruht. Die meisten Äußerungen kamen auf privatem Wege und führten oft eine recht kräftige Sprache. Wertvoll war mir als waschechtem Altphilologen, zumeist aber der Sache wegen, daß entschiedene, oft recht temperamentvolle Zustimmung großenteils von einer Seite kam, wo man zugleich den Wert der humanistischen Bildung schätzt. So erklärte sich auch Gustav Roethe „weithin einverstanden". Alle diese Stimmen trafen zusammen in der Überzeugung von der Unhaltbarkeit des gegenwärtigen Zustandes, von der Notwendigkeit, daß es anders werden müsse, im Verlangen nach einer Reform auf Schule und Universität, durch welche die bei dem heutigen Stand der deutschen Geisteskultur grundlegenden und entscheidenden Bildungselemente zu ihrem Recht kämen.

Wenn das nicht ebenso bloße Zukunftsmusik bleiben sollte, wie die erwähnte Kundgebung von höchster Stelle im Reich — und in manchen der lautwerdenden Stimmen klang freilich diese Befürchtung wider —, so

mußte man von solcher Erkenntnis zur Tat schreiten, und dafür gab es nach der Lage der Dinge nur einen Weg, den der Sammlung der berufenen Gleichgesinnten. Eine solche Anregung kam aus Bayern, wo bereits ein Deutschphilologen-Verband besteht. Aber es hätte nicht genügt, wie von dort aus, später auch vom Osten her vorgeschlagen wurde, die Lehrer des Deutschen zusammen zu schließen. Es konnte sich nur um eine Vereinigung aller Vertreter der Deutschforschung in allen ihren Zweigen mit denen des deutschen Unterrichts handeln, nicht nur wegen des notwendigen und untrennbaren Zusammenhanges von Wissenschaft und Leben, Forschung und Schule, sondern schon deshalb, weil nach dem Urteil aller Sachverständigen die Heilung von den Universitäten ihren Ausgang zu nehmen hat. Auch war bei dem kulturellen Charakter eines solchen Unternehmens selbstverständlich, daß hier nicht die Landes-, sondern nur die Volksgrenzen in Betracht kommen, daß also alle Länder deutscher Zunge an dem Werke teilnehmen mußten.

War ein solcher allgemeiner deutscher Germanisten-Verband möglich, bestand vor allem Aussicht, die Hochschullehrer dafür zu gewinnen? Das war reiflich zu überlegen; denn ein Fehlschlag hätte empfindlichen Schaden gebracht. Da war es denn ein besonderes Glück, daß in Frankfurt sich zwei Männer fanden, die den Gedanken mit zuverlässiger Sachkenntnis, ruhiger Überlegung und warmherziger Begeisterung aufnahmen, nämlich mein verehrter und lieber Vorredner, Prof. Friedrich Panzer, dessen Rede bei Ihnen solchen Jubelsturm ausgelöst hat, und unser gemeinsamer Freund, Herr Studienanstaltsdirektor Dr. Klaudius Bojunga; der eine Österreicher von Geburt, der andere Norddeutscher, friesischer Abstammung, und wenn ich mich als geborenen Kurhessen vorstellen darf, so waren in diesem Dreimännerbund auch drei verschiedene Zweige des Deutschtums vertreten. In eingehenden Beratungen, die im Frühjahr 1910 begannen, gelangten wir Ende vorigen Jahres zum Entschluß, die Begründung eines deutschen Germanisten-Verbandes in die Wege zu leiten. Wohl bangten wir ein wenig vor der Kühnheit unseres Unterfangens; aber „die Not des Volkes" erlaubte nicht, länger zu warten, bis etwa andere, Berufenere kämen.

Eine wichtige Frage war schon von Anbeginn zu entscheiden. Der Neuphilologen-Verband wünschte seine bis jetzt ein recht bescheidenes Dasein führende deutsche Abteilung zum Leben zu bringen. So schätzbare Vorteile eine Vereinigung mit den Neuphilologen unserem Vorhaben von vornherein gebracht hätte, mußte doch aus inneren Gründen und aus praktischen Erwägungen dieser Gedanke von der Hand gewiesen werden. Das hat anfangs von manchen Seiten Widerspruch erfahren,

doch haben uns die Neuphilologen darin zuletzt selbst recht gegeben. Uns ist das Deutsche nicht nur eine lebende Sprache, unsere Ziele sind noch ganz andere, als es die eines Verbandes für die neueren Sprachen sein können. Zahlreiche Germanisten hätten die Verquickung damit abgelehnt, vor allem hätten dies voraussichtlich die Altphilologen getan, auf deren Teilnahme wir nach Ausweis zahlreicher Erklärungen rechnen dürfen, vielleicht sogar manche Neuphilologen, auch wohl die Theologen, Historiker unter den Oberlehrern, dazu die Kunstforscher und Deutschrechtler. Für alle diese an der Deutschforschung Beteiligten bietet einzig ein Germanisten-Verband den gemeinsamen Boden, das einheitliche Ziel. Es galt also, unsere eigene Flagge zu hissen.

Es soll keine Kriegsflagge sein. Wir wollen mit allen verwandten Wissenschaftsgebieten gutes Einvernehmen pflegen, so wie im großen des Weltgetriebes das deutsche Volk und Reich seine Lebensinteressen in der Welt im Frieden mit den fremden Völkern wahrzunehmen trachtet. Wir stehen zu keinem Forschungsgebiet im Gegensatz, wollen in den Fragen des Bildungswesens keine Kampfstellung einnehmen, sofern sie uns nicht aufgezwungen wird. Dieser Fall ist augenscheinlich gegeben, sobald ein einzelner oder eine Gemeinschaft heute an der abgestandenen Meinung festhält, die deutsche Kultur sei nicht geeignet und berufen, als Grundlage unseres Geisteslebens und unserer Geistesbildung zu dienen; darüber kann und soll keine Unklarheit herrschen. Wer aber in dem bloßen Ziel, unser Geistesleben stärker als bisher auf völkische Grundlagen zu stellen, bereits eine Kriegserklärung gegen das Gymnasium erblickt, der zeigt damit ebenso geringes Verständnis für unsere Ideen wie für unsere Absichten.

Wir möchten alle Vertreter der Wissenschaft vom deutschen Volke im umfassendsten Sinn, von seiner Sprache, Literatur, Geschichte, Kunst, Sitte und seinen Rechtsanschauungen, kurz seiner Gesamtkultur in Gegenwart und Vergangenheit sammeln, das Gemeinsame aller Deutschwissenschaften betonen und hoffen dadurch die einzelnen Forschungsgebiete wie das Ganze gefördert zu sehen. Zugleich muß unser Streben dahin gehen, das Bewußtsein von der Bedeutung der völkischen Kräfte und Werte jeder Art im deutschen Volke zu stärken, ihnen im Geistesleben unseres Volkes die zukommende Stellung zu erringen und namentlich die Jugendbildung mehr und mehr damit zu durchdringen, damit die kommenden Geschlechter in den schweren inneren und äußeren Kämpfen, die ihnen nicht erspart bleiben können, bewußt und sicher auf dem festen Grunde des Volkstums stehen lernen, aus dem, wie dem Riesen der Sage, ihre Kraft quillt. Dies alles soll geschehen ohne jedes plötzliche,

gewaltsame, überstürzte Vorgehen, vielmehr in ruhiger stetiger Entwicklung.

Der Erwägung bedurfte sodann die Frage, ob man nicht von vornherein alle gebildeten Volksgenossen zur Mitwirkung aufrufen sollte, wie dies der Gymnasial-Verein und der Neuphilologen-Verband anstrebt. An dahin gehenden Wünschen hat es seit dem ersten Bekanntwerden unserer Absichten nicht gefehlt. Vertreter der verschiedensten Berufskreise boten ihre Mitwirkung an, und es sei statt aller anderen nur der rührenden Zuschrift eines sechzigjährigen Glasflaschenbläsers in Pittsburg gedacht, der seit einem Menschenalter drüben lebt und mit einem „glühenden Ernst Moritz Arndt-Gruß" sein Scherflein anbot. So sehr nun unser Verband danach streben muß, auf die Gesamtheit der Gebildeten zu wirken und sie für unsere Ziele zu gewinnen, so war es doch von vornherein unsere Meinung, daß nur Sachverständige, also Germanisten im weitesten Sinne des Worts, berufen sind, bei den Arbeiten des Verbandes mit zu raten und mit zu stimmen. Und die Grenzen des Begriffes eines Germanisten lassen sich ja weit genug stecken, um allen die Teilnahme zu ermöglichen, die auf unserem Arbeitsgebiet eine begründete Meinung haben können. Es bedarf kaum eines Wortes, daß man, um in diesem Sinne als Fachmann zu gelten, nicht ein geregeltes Fachstudium auf der Universität betrieben oder einschlägige Prüfungen abgelegt zu haben braucht.

Das sind die Vorgänge und Erwägungen, welche zu dem im März dieses Jahres an eine begrenzte Zahl von Fachgenossen versandten, von einem Entwurf der wichtigsten Satzungspunkte begleiteten Aufruf führten. Die Aufstellung dieser Liste geschah in einiger Hast, nicht so sorgsam, wie wir es gewünscht hätten; wir waren nachher von mancher Unterlassungssünde selber betroffen. Leider hat dann auch noch, wie nachträglich herauskam, die mit dem Versand des Aufrufs betraute Stelle sich als wenig zuverlässig erwiesen; eine ganze Reihe der auf unserer Liste stehenden Empfänger, darunter mehrere hier anwesende Universitätsprofessoren, haben die Zuschrift damals nicht erhalten. Wir bitten in diesem Punkte alle Fachgenossen, die ohne Verständigung geblieben sind, um gütige Nachsicht. Ein Mangel unserer Einladungsliste bestand zuerst auch darin, daß sie vorwiegend die Philologie im engeren Sinne berücksichtigte. Es ist nun wenigstens ein Anfang zur Ausgleichung dieser Einseitigkeit gemacht worden, und wir hatten bereits die Freude, daß eine Anzahl namhafter Vertreter der deutschen Geschichte, Kunst- und Kulturforschung sowie des deutschen Rechts sich der Bewegung angeschlossen.

Zu Ostern, als so viel Unterschriften eingelaufen waren, daß das Unternehmen gesichert erschien, wurde der Zeitpunkt unserer heutigen Tagung endgiltig festgelegt, die Einladung dazu dem mit den eingegangenen Unterschriften versehenen Aufruf zugefügt und dieser der Tages- und Fachpresse mit der Bitte um Veröffentlichung zugestellt. In der Woche vor Pfingsten ist er dann, um eine Anzahl Unterschriften bereichert, an alle deutschen, österreichischen und Schweizer Universitäten und höheren Lehranstalten mit der Bitte um Aushang gesandt worden, zugleich mitsamt der heutigen Tagesordnung und dem vollständigen Satzungsentwurf den nahezu 200 Unterzeichnern zugegangen. Auch hier hat noch ein kleines Mißgeschick mitgespielt, indem das betreffende Postamt in Sachsenhausen offenbar mit einer vorsündflutlichen Langsamkeit gearbeitet hat; eine in Frankfurt-Süd am Montag aufgegebene Einladung ist in Frankfurt-Nord glücklich am Freitag bestellt worden, und viele der Empfänger haben, wie wir erfahren, die Einladung erst über Pfingsten erhalten. Es ging nicht alles so glatt und pünktlich zu, wie wir gewünscht hätten; es war halt auch ein reichliches Stück Arbeit für einen Dreimännerausschuß. Wir bitten wiederholt deshalb um Nachsicht und freuen uns um so mehr, trotzdem heute eine so stattliche Versammlung hier begrüßen zu können, deren Teilnehmer vielfach ohne eine besondere Einladung herbeigeeilt sind. Es ist noch zu erwähnen, daß eine nicht geringe Zahl von Unterzeichnern des Aufrufs ihr lebhaftes Bedauern darüber ausgesprochen hat, durch anderweitige Verpflichtungen und mancherlei Umstände an der persönlichen Teilnahme heute verhindert zu sein. Dazu sind uns von vielen Seiten herzliche Grüße und Wünsche zum heutigen Tage zugegangen.

Manche von den zur Unterschrift Eingeladenen haben zwar ihre Zustimmung erklärt, wünschten sich jedoch aus allgemeiner Vereinsmüdigkeit nicht zu beteiligen; einige wollten sich auch abwartend verhalten. Man darf annehmen, daß die Zahl dieser Vorsichtigen nicht gering ist. Es hat sich schon mehrfach herausgestellt, daß man von vornherein in unserem Vorhaben seichte oder überschwengliche Deutschtümelei oder auch revolutionäre Zügellosigkeit witterte; die Veröffentlichung unserer heutigen Verhandlungen wird am besten zur Zerstreuung derartiger Befürchtungen vor den wilden Männern im Wappen beitragen. Ein anderes Bedenken ging dahin, daß man sich im DGB auf ein bestimmtes schulpolitisches Programm festlege, etwa das meiner Notlageschrift, wovon natürlich keine Rede sein kann. Der Leiter eines unserer Nationalmuseen meinte nicht mittun zu können, weil er als Nichtfachmann sich nicht berufen fühlte, in Unterrichtsfragen mitzureden. Auch das wird

nicht verlangt. Jedes Mitglied wird in seinem Teil das Ganze unserer Bestrebungen fördern. Der Verband will im großen wirken; wo er sich auf Einzelfragen und bestimmte praktische Ziele einläßt, da werden eben diejenigen Mitglieder sich zu betätigen haben, die dazu besonders berufen sind — stets in der Voraussetzung, daß alles, was unternommen wird, in einheitlichem Sinne geschieht. Die persönlichen Anschauungen dürfen dabei im einzelnen recht verschieden bleiben, wie sich das schon mehrfach gezeigt hat. Es ist nicht unsere Sache und Absicht, nach germanistischer Uniform zu trachten; der gesunde deutsche Individualismus darf und soll auch im Deutschen Germanisten-Verband sein Recht behalten.

Nachdem der laut gewordenen Bedenken Erwähnung getan ist, möchte ich mit einem Wort der vielfachen freudigen, begeisterten, ja leidenschaftlichen und kampfeszornigen Zustimmung gedenken, die das Bekanntwerden unseres Planes hervorgerufen hat. Wir wollen uns auch solcher kampffreudigen Gesinnungsgenossen erfreuen, ohne aber selbst jemals die klare und besonnene Ruhe des Handelns zu verlieren. Wir wollen unsere Ziele fest im Auge behalten, uns aber stets bewußt bleiben, daß wir mit übereiltem und gewaltsamem Vorgehen schwerlich etwas erreichen würden, daß unsere Saaten nur langsam reifen können.

Eines Wortes bedarf die Wahl des Namens Deutscher Germanisten-Verband. Er ist nicht eben von vollendeter Schönheit, es sind auch Beanstandungen laut geworden, sogar Unklarheiten entstanden. Aber wenn man, was aus dem bisherigen Sprachgebrauch sich doch wohl rechtfertigen läßt, den Begriff des Germanisten in dem bereits erörterten weitesten Sinne nimmt, so trifft der gewählte Name vielleicht am verständlichsten, was gemeint ist. Freilich möchte man sich gerade hier einen reiner deutsch gebildeten Namen wünschen; indes würde es manchen vermutlich etwas zu gewaltsam erschienen sein, hätte man an dieser Stelle das vorgeschlagene Wort Deutschforscher verwendet, das an sich ebenso wie Deutschforschung oder Deutschwissenschaft für Germanistik gar nicht so übel ist und sich noch mehr einzubürgern verdiente. Übrigens handelt es sich in unserem Falle auch nicht bloß um Forscher und um die Wissenschaft, sondern ebensosehr, ja vielleicht noch mehr um ihr Lebendigwerden im Geistesleben, in der Geistesbildung unseres Volkes. Der Zusatz Deutsch soll den völkischen oder, wenn Sie lieber wollen, nationalen Charakter des Verbands zum Ausdruck bringen, der auch der ganzen Zielsetzung gemäß die Mitgliedschaft eigentlich auf Volksgenossen beschränkt, wenn schon gegen die Teilnahme von Ausländern unsererseits nichts einzuwenden wäre.

Hier ist endlich noch einer Versammlung zu gedenken, zu der sich am Osterdienstag in Dresden bei Gelegenheit des deutschen Oberlehrertages etwa 150 Fachgenossen aus dem Oberlehrerstande, dazu einige Hochschullehrer als Gäste zusammen fanden. Diese Besprechung war, zuerst ganz ohne Kenntnis unseres Vorhabens, von Herrn Oberlyzealdirektor Prof. Dr. Le Mang in Memel angeregt worden. Der Einberufer einigte sich dann mit uns über die Veranstaltung, in der ich die Ehre hatte, über die deutsche Lektüre zu sprechen, worauf Herr Studienanstaltsdirektor Bojunga von der Erziehung des Sprachbewußtseins durch die Muttersprache handelte und zuletzt der Einberufer selbst auf die bevorstehende Begründung des DGV hinwies. Die Versammlung stimmte einmütig einer von Herrn Dr. Hofstaetter (Dresden) vorgeschlagenen Entschließung zu, die den DGV begrüßte und ihm die Unterstützung der Deutschlehrerschaft zusicherte. — — — — —

Dies also ist der bisherige Verlauf der Dinge; ich hoffe, daß in dem Bild des Werdens unseres Verbandes vom ersten Keimen bis zur Stunde der Geburt, das zugleich die dabei maßgebenden grundsätzlichen Anschauungen widerspiegelt, nichts von Belang fehlt. Nun wäre eine knappe Übersicht über die sachlichen Anregungen zu geben, wie sie im Zusammenhang mit den geschilderten Vorgängen vorliegen und zu einem Arbeitsplan sich gestalten sollen.

Unser Arbeitsplan ergibt sich aus einer vergleichenden Betrachtung unserer Ziele mit der Lage der Dinge. Natürlich soll die Wissenschaft als solche gepflegt werden, Es ist darum von verschiedenen Seiten, namentlich von Herrn Prof. Panzer, der Wunsch ausgesprochen worden, daß auf den Tagungen großzügige, Richtung gebende, Fühlung nehmende, rück- und vorblickende Vorträge wissenschaftlichen Charakters gehalten werden, für die jeweilig ein auf hoher Warte stehender Gelehrter zu gewinnen wäre und an die sich gegebenen Falles eine Aussprache anschlösse. In solchen könnte beispielsweise bald der Zusammenhang der Gesamtwissenschaft, bald ein einzelnes Forschungsgebiet stärker betont werden; bald das reine Interesse der Forschung, teils im Aufweisen der Ziele, teils in Darlegung der zum Ziel führenden Mittel und Wege, bald das Verhältnis zum Leben und zur Schule im Vordergrund stehen. Auch die Beziehungen der germanistischen Wissenschaften zu anderen Forschungsgebieten, die gegenseitige methodische Befruchtung, ihre relative Bedeutung für das allgemeine Geistesleben dürfte dahin gehören. Ich dächte mir, daß auf der ersten ordentlichen Verbandstagung in einem solchen Leitvortrag der Inbegriff der germanistischen Wissenschaft erörtert werden sollte. Weiter könnte ich mir Vorträge denken über das

Verhältnis von Philologie und Ästhetik, über das Studium der deutschen Altertümer auf der Universität und in den Nationalmuseen, über die Notwendigkeit, Möglichkeit und die Mittel der Schöpfung eines deutschen Sprachschatzes (oder wie man barbarisch wohl sagt Thesaurus), ferner über den Wert des Sachunterrichts und der sprachformalen Bildung, über den Ideengehalt des modernen deutschen Schrifttums. Es soll mit solchen Beispielen der Meinung Ausdruck gegeben werden, daß man sich bei diesen Vorträgen nicht an allzu enge Grenzen zu binden brauche.

Der zweite und dritte Hauptpunkt, die vereint den eigentlichen Brennpunkt unserer Aufgabe abgeben, betrifft die Ausgestaltung des germanistischen Studiums und des deutschen Unterrichts. Alle Urteile der Gelehrten und Schulmänner — ich kann mich, abgesehen von dem, was öffentlich laut geworden ist, auf eine ganze Sammlung von Äußerungen und auch eingehenderen Ausführungen, dazu auf vielfache mündliche Aussprachen berufen — alle diese stimmen darin überein, daß auch auf den Universitäten noch „manches anders werden muß“.

Es wird einerseits über die geringen Leistungen in der germanistischen Staatsprüfung geklagt, andererseits über die Mangelhaftigkeit des deutschen Unterrichts, beiderseitig von denen, die es wissen können, und beidesfalls nehmen die Klagen die gleiche Richtung. Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß sie im allgemeinen vollauf berechtigt sind. Soll man nun annehmen, die Germanisten seien besonders unfähig oder müßig? Schwerlich! Wenn in den germanistischen Prüfungen zu wenig geleistet wird, so liegt das zum Teil wohl daran, daß schon jetzt recht viel verlangt wird, und das ist nach den Erkundigungen tatsächlich der Fall. Zugleich sind aber die Einrichtungen auf den Universitäten keineswegs derartig, daß dem Studierenden der Germanistik die Mittel zu einer allseitigen Ausbildung in diesem Fach, zur Vorbereitung auf eine solche Prüfung ausreichend an die Hand gegeben werden.

Dabei ist noch etwas anderes zu beachten. Eine volle Unterrichtsbefähigung im Deutschen gibt nur geringe Aussicht auf Anstellung als Oberlehrer. Man braucht daneben Fächer, die mehr zählen. Das humanistische Gymnasium hat 26 deutsche und 104 altsprachliche Wochenstunden, das Realgymnasium 28 deutsche, 49 lateinische und 47 neusprachliche, die Oberrealschule 34 deutsche und 72 Wochenstunden Französisch und Englisch. Die Reformgymnasien haben 31 deutsche, ebensoviel französische und 83 altsprachliche Wochenstunden, die Reform-Realgymnasien nach Frankfurter Lehrplan 31 Stunden deutsch, 38 Stunden Latein und 56 neusprachliche Wochenstunden. Rein praktisch genommen wird also der Germanist, der zugleich Alt- oder Neusprachler ist, mit Rücksicht auf die

spätere Anstellung viel mehr Gewicht auf die Fremdsprachen legen als auf das Deutsche. Ein jüngerer Amtsgenosse erzählte mir scherzweise, daß seine Braut mit ihm, während er für die Staatsprüfung arbeitete, geschmält habe, weil er so viel Germanistik trieb, was doch gar keinen Wert habe. Die künftige Oberlehrersgattin hatte nicht so unrecht, und diese Geschichte ist nicht nur wahr, sondern auch ernsthaft zu nehmen. Hier liegt augenscheinlich eine Ursache dafür, daß so wenig Oberlehrer in erster Linie Germanisten sind. Deutsch ist für die große Mehrzahl der Philologen geradeso ein Nebenfach wie in den Lehrplänen — den tatsächlichen aus der Stundenverteilung ersichtlichen — und in den die Versetzungen bestimmenden Gepflogenheiten der höheren Schulen. Und wenn der deutsche Unterricht im allgemeinen so wenig leistet, wie mit größter Bestimmtheit von allen Seiten betont wird, dann ist gewiß auch das kein Antrieb zum germanistischen Studium.

Der Hauptgrund für die Unzulänglichkeit des deutschen Unterrichts aber liegt darin, daß er ganz besonders vielseitige und hohe Anforderungen an den Lehrer stellt. Das gilt schon rein stofflich; man überdenke nur einmal den Umfang der notwendigen Sprach- und Literaturkenntnis, mit der es dann noch ganz und gar nicht getan ist. Zu allem Wissen muß hier ein tief innerliches Verstehen, ein seelisches Durchdringen und Mitschwingen kommen, das an sich nicht auf äußerem Wege erlernbar ist, das vielmehr eine besondere Veranlagung voraussetzt, aber doch zugleich mehr als anderswo ein vertiefendes, eindringendes Studium, eine Schärfung und Schulung der mitwirkenden seelischen Organe. Da muß also die Universität eintreten, die zuletzt für die geforderte Leistung verantwortlich ist. Sie muß versuchen, auch eine nicht allzu ausgesprochene Veranlagung durch sinngemäße Ausbildung nach Kräften auszugleichen und die dafür notwendigen Einrichtungen schaffen. Das ist ganz gewiß keine kleine Forderung.

Man kann die Kritik des heutigen Zustandes im wesentlichen dahin zusammenfassen, daß die Lehrer des Deutschen noch zu einseitig philologisch gebildet werden, wie das aus dem Ursprung und der verhältnismäßigen Jugend der germanistischen Wissenschaft ganz verständlich ist, daß dabei die notwendige psychologisch-ästhetische, philosophische, kulturgeschichtliche und soziologische Ausbildung zu kurz kommt. Man ist in der Tat immer wieder verblüfft, wenn man sieht, wie sehr die Erkenntnis und die lebendige Wirkung dieser Werte bei der Literaturbetrachtung vielfach noch in den Kinderschuhen steckt.

Im deutschen Unterricht handelt es sich — abgesehen von der sprachlichen Ausbildung in Wissen und Können — ganz wesentlich darum, die

großen Werke unseres Schrifttums nach ihrem menschlichen und künstlerischen Gehalt lebendig werden zu lassen, sie als Bekenntnisse gewaltiger Naturen einfühlend nachzuerleben und durch natürliche, frei wirkende Übertragung auf das Willensleben in verschiedenster Weise in Lebensanschauung, in seelischen Reichtum und seelische Kraft umzusetzen. Wie schon aus dieser Zielbestimmung hervorgeht, handelt es sich dabei nicht etwa um eine ästhetische Genußlichkeit, um bloße Gefühlssimpelei. Die ästhetischen Gefühle sollten nicht vereinzelt oder nur vorwiegend angeregt und ausgelöst werden, wiewohl sie die Träger und Vermittler aller übrigen sind; sie sollen stets in enger Verbindung und Wechselwirkung mit dem Empfinden der ethischen Lebenswerte stehen, wie es in aller großen und echten Dichtung geschieht, am wirksamsten der Jugend aber aus den Schöpfungen der eigenen nationalen Dichtung zur Seele dringt. Im künstlerischen Weltbild soll stets das menschlich Bedeutsame betont sein. Auf den erziehlichen Kulturwert des Kunstwerks einzugehen erübrigt sich wohl. Ich darf ihn kurz in die Worte Wilhelm Diltheys fassen: „Kein wissenschaftlicher Kopf kann je erschöpfen, kein Fortschritt der Wissenschaft kann erreichen, was der Künstler über den Inhalt des Lebens zu sagen hat. Die Kunst ist das Organ des Lebensverständnisses."

Gegenüber dem Einspruch, man könne solche Empfindungen nicht lehren, Gefühle nicht künstlich einimpfen, mag nur dies gesagt sein: Wir wollen aus dem eigenen bewußten Gefühl heraus richtig sehen lehren; dabei kommen im Schauen mit der Empfindung, unter der suggestiven Wirkung des das Ganze überblickenden, in der Sache ganz lebenden Lehrers oder, wenn ich so sagen darf, Vorempfinders dem Lernenden die entsprechenden Begleitgefühle ganz von selbst und setzen sich zugleich unbewußt in Kräfte des Willenslebens um. Das Schauen, das nach einem Wort Hans Thomas die Welt zu unserem geistigen Besitz macht, dies Schauen zu lehren, gleichzeitig das unentbehrliche Wissen zu vermitteln, das ist die Aufgabe des deutschen Unterrichts. Und das ist nichts weniger als ein bloßes Genießen; es verlangt, wie jeder Erfahrene weiß, den ganzen Menschen und von seiten des Lehrers wie der Schüler die höchste Arbeitsleistung, die allerdings, wenn die dabei notwendige geistige Anspannung nicht übersteigert wird, wenn das von Schiller geforderte „freie Spiel der Kräfte" zu seinem Recht kommt, von dem denkbar höchsten Genuß des — für die Jugend freilich nur bei Schöpfungen der Muttersprache möglichen Nachschaffens größter menschlicher Geisteswerke begleitet ist. Das ist also erziehliche Tätigkeit im höchsten Sinne, und das ist, wie mir scheint, der Inbegriff von Schillers ästhetischer Erziehung des Menschen. Hier liegt auch der eigentliche Kernpunkt aller nationalen Erziehung.

Der Vorbildung des Deutschlehrers für diese hochwichtige Erziehungsaufgabe müßte die größte Umsicht und Sorgfalt zugewandt werden; dazu sind auf allen Universitäten besondere Seminare nötig. Der Vorschlag, zu diesem Zweck Lehrstühle für den deutschen Unterricht zu schaffen, wäre jedenfalls der Erwägung wert.

Lassen Sie mich in diesem Zusammenhang noch auf ein einzelnes Stoffgebiet zu sprechen kommen, das schon Prof. Panzer berührt hat, auf die neuere deutsche Dichtung, die bis vor kurzem auf den Universitäten viel zu sehr im Schatten gestanden hat und auf der Schule im ganzen jetzt noch darin steht. Ich habe versucht die hohe Bedeutung dieses Gebietes für den erziehlichen Unterricht in einer kleinen Schrift nachzuweisen (Die neuere deutsche Dichtung in der Schule. Frankfurt a. M. 1911), die durch die Liebenswürdigkeit meines Herrn Verlegers hier zur Verfügung steht, und darf sagen, daß meine Darlegungen bei den zuständigen Beurteilern einen Widerhall von erfreulicher Stärke und Einmütigkeit gefunden haben. Daß die großen Werke der Dichter des 19. Jahrhundert zum unentbehrlichen Rüstzeug eines seiner Aufgaben, also auch der einer gesunden Gegenwartserziehung, vollbewußten Deutschunterrichts gehören, daß auf allen Universitäten für ihr Studium ausreichend Vorsorge getroffen werden und in den Lehrplänen sämtlicher höheren Schularten Raum dafür geschaffen werden muß, etwa in dem Umfang wie es die neuen Vorschriften für die höhern Mädchenschulen Preußens tun: das ist eine Anschauung und eine Forderung, die von allen Seiten lebhaft unterstützt wird. Und die Jugend wird es uns Dank wissen; das bestätigt jeder, der sich dieser allerdankbarsten Aufgabe gewidmet hat. In der Betonung der neueren Dichtung liegt ganz und gar keine Zurückdrängung unserer großen Literatur des klassisch-romantischen Zeitraums. Das bedürfte keines Wortes, wenn es mir nicht untergelegt worden wäre; ein auch sonst in keinem Sinne Zuständiger hat sich bis zu der Behauptung verstiegen, Goethe und Schiller würfe ich bereits zu den „Toten". Das ist einfach Schwindel. Es versteht sich im übrigen von selbst, daß man die Literatur des 18. Jahrhunderts vom Standpunkt der heutigen Erkenntnisse aus wertet und beleuchtet, die mit der früheren offiziellen Ästhetik nicht in jeder Hinsicht übereinstimmen.

Die gesamte deutsche Lektüre auf der Schule bedarf des ihr bislang abgehenden methodischen, systematischen Aufbaues, der es ermöglicht, sie von Stufe zu Stufe zu entwickeln und auch in größerem Umfang zu betreiben, was nach Überwindung der vorbereitenden Stufe im einzelnen vielfach mit einem geringerem Zeitaufwand geschehen kann, als es vielfach noch geschieht. Der deutsche Lektüreunterricht auf der Mittelstufe,

der auf der Tertia der humanistischen Gymnasien ein bloßer Schatten ist, muß ganz neu gestaltet werden, was freilich ohne Beseitigung der lebensgefährlichen Wespentaille des Lehrplans für das Deutsche unausführbar wäre. Hier liegt eine hochwichtige, bisher völlig übersehene Aufgabe, bei der auch die Rücksicht auf die Geschlechtsreifung bedeutsam mitspricht. Von der Bedeutung der altdeutschen Literatur für die Schulerziehung hat Prof. Panzer schon gesprochen. Er sei nur hinzugefügt, daß während der Beschäftigung mit dieser das Neuhochdeutsche nicht auf längere Zeit brach liegen darf und daß dies bei der Festsetzung der deutschen Stundenzahl zu berücksichtigen ist. Zur philosophischen Durchdringung des gesamten Unterrichts, über die Rudolf Lehmann sich voriges Jahr in Posen einleuchtend verbreitet hat, muß eine regelrechte philosophische Unterweisung kommen. Psychologische Grundbegriffe müssen schon frühzeitig in einfacher, zwangloser Weise empirisch entwickelt werden; erst dadurch wird eine eindringendere Literaturbetrachtung ermöglicht. Endlich dürfte der deutsche Unterricht berufen sein, bei der neuerdings mit Recht betonten staatsbürgerlichen Erziehung durch seine unmittelbare Wirkung auf das Gefühlsleben zur Stärkung des vaterländischen wie des Staatsbewußtseins belangreich mitzuwirken. Bei alledem soll er stets die Gesamtheit der geistigen Äußerungen unserer Nation, der Ergebnisse ihrer Kultur im Auge behalten, die politische Geistes- und Kulturgeschichte, besonders die bildende Kunst mit ihrer vielfältigen Spiegelung des nationalen Lebens, dazu unsere herrliche Tonkunst, alles das nicht in verwirrender Fülle, sondern je nach dem Gegenstand umsichtig ausgewählt und in straffer, schlichter, anschaulicher Einheitlichkeit geordnet.

Solche Anforderungen zu erfüllen wird die Sache einer freilich in manchem noch zu entwickelnden, auszubauenden, zum Gemeingut zu machenden deutschen Unterrichtskunst sein. Es ist wohl ein Ideal, das ich hier zu schildern versuche; aber diesem Ideal nachzustreben, ist gewißlich des Schweißes der Edlen wert. Meine Überzeugung geht dahin, daß es bei einer geeigneten Ausgestaltung des Universitätsstudiums wie des Unterrichtsbetriebs nicht allzu schwer fallen kann, die, oft nur zu berechtigten Klagen über Verekelung des Schönsten und Besten, was wir haben, durch die Schule verstummen zu lassen

Alle unsere Bemühungen um die Hebung des deutschen Unterrichts wären jedoch vergeblich, wenn dieser nicht eine erheblich günstigere Stellung auf den höheren Schulen erhält. Zunächst muß verlangt werden, daß Deutsch nur von Fachleuten gegeben wird, auf allen Stufen, auch auf der untersten und gerade auf dieser. Hierin sind alle meine Gewährsleute einig, auch ganz unbedingt Gustav Roethe, den ich mit Absicht be-

sonders namhaft mache. Es ist keineswegs gleichgiltig, das zu betonen, angesichts der Ungeheuerlichkeit von der Basler Philologen-Versammlung, die ich schon im Eingang meiner Notlageschrift festgenagelt habe. Wenn dort in der pädagogischen Abteilung bei Hunderten von Teilnehmern ohne Widerspruch die Meinung Beifall fand, einem guten, auch archäologisch gebildeten Altphilologen könne man daraufhin recht wohl deutschen Unterricht anvertrauen — was grundsätzlich etwa das Gleiche bedeutet, wie wenn man einem tüchtigen, linguistisch beschlagenen Anglisten griechischen Unterricht übertragen wollte: so mag dazu einmal gesagt sein, daß es seit 1901 in Preußen auch Altphilologen gibt, die nicht einmal die Reifeprüfung im Deutschen bestanden haben. Mit der „elementarsten germanistischen Bildung“ der Altphilologen sieht es, wie aus den Prüfungskommissionen ausdrücklich berichtet wird, überdies oft sehr trübe aus, und die Praxis hat es oft bestätigt. Darin soll kein Vorwurf gegen die Altphilologen liegen; die Schuld trägt ein falsches System. Doch auch abgesehen davon ist es eigentlich eine psychologische Selbstverständlichkeit, daß alle Spracherziehung von der Muttersprache ausgehe. Diesen Unterricht, in dem das Sprachgefühl seine ersten entscheidenden Anregungen erfährt, sachgemäß zu erteilen, dazu ist nur der germanistisch und linguistisch ausgebildete Lehrer, der ganz in und souverän über der Sache steht, wirklich imstande. Allein von solcher Grundlage aus können wir Deutschen einmal zu einer wirklichen, allgemeinen Sprachkultur gelangen, und auch der Betrieb der Fremdsprachen auf der Schule wird den Vorteil davon haben.

Aus alledem ergibt sich nun weiterhin unabweisbar, daß das Deutsche schlechterdings einer höheren Stundenzahl bedarf. Soll es die alles durchdringende Seele unserer höheren Schulen werden, so kann es dort nicht die Zaunwinde bleiben, die am schönsten blüht, wo sie frei rankt. Paul Cauer, von dem dies Gleichnis herrührt, würde freilich wohl zur Verbesserung der ungenügenden Ausdrucksfähigkeit unserer Studierenden nicht etwa deutsche Spracherziehung anraten, sondern viel eher die Wiedereinführung des lateinischen Aufsatzes, und behufs eines besseren Verständnisses der deutschen Literatur möglichste Beschränkung der deutschen Lektüre auf der Schule empfehlen. Das sind nicht etwa Ansichten aus der Zeit der eingangs erwähnten Frankfurter Schulordnung, sondern sie sind einem Buch entnommen, das „Von deutscher Spracherziehung“ betitelt und im Jahre 1906 erschienen ist. Wir müssen es ablehnen, daß man unsere völkische Bildung als kraftloses Schlinggewächs betrachtet, das draußen am Zaun rankt. Wir sehen darin vielmehr einen herrlichen Baum, der in unserem Garten steht, stolz und stark, der freien Spielraum

beansprucht für Wurzeln und Wipfel und dann unsere Pflege mit köstlichen Früchten hundertfältig vergilt. Solche Bäume pflanzt man nicht in die Blumentöpfe der gegenwärtigen deutschen Lehrpläne. Freilich kann die Verstärkung des deutschen Unterrichts wohl nicht plötzlich ganz allgemein erfolgen, sie wird sich allmählich entwickeln müssen. Vielleicht empfiehlt sich auch, einen verstärkten deutschen Lehrplan erst an einer kleinen Zahl von Versuchsanstalten zu erproben. Die Lage auf den unteren Klassen und der Tertia der humanistischen Gymnasien schreit jedoch geradezu nach einer umgehenden Besserung. Der nötige Raum und die erforderlichen Lehrkräfte müßten dafür unbedingt beschafft werden. Woher für die Verstärkung des deutschen Unterrichts die nötige Zeit kommen soll, braucht nicht unsere Sorge zu sein. Die Anschauungen gehen darüber auffallend auseinander, meine persönliche Meinung habe ich an anderer Stelle ausgesprochen. Wir haben unsrerseits eigentlich nur dies eine zu betonen, daß nicht länger die Interessen des wichtigsten Unterrichtsfaches hinter denen aller anderen hintangesetzt werden dürfen.

Noch ein besonders dringlicher Punkt unserer Aufgabe harrt der sofortigen Lösung. Wir können nicht auf ein künftiges Geschlecht von Deutschlehrern warten, wir haben auch Pflichten gegen die bereits im Amt stehenden Fachgenossen zu erfüllen, und die heutige Jugend verlangt ihr Recht. Aus der kümmerlichen Stundenzahl der gegenwärtigen Lehrpläne muß wenigstens das Menschenmögliche herausgeholt werden. Es darf nicht mehr vorkommen, daß man das bißchen deutschen Unterricht durch Lesen mit verteilten Rollen totschlägt, daß deutsche Unterrichtsstunden zum Einpauken eines fremden Sprachsystems mißbraucht werden; jeder derartige Schlendrian muß aufhören. Es versteht sich ja wohl von selbst, daß ich mit derartigen Klagen nicht auf Frankfurter Verhältnisse anspiele; ich möchte es aber doch zur Vermeidung von Mißverständnissen ausdrücklich bemerken und darf vielleicht hinzufügen, daß Robert Petsch noch vor kurzem in einem Vortrage über dramatische Kunst den Hochstand des deutschen Unterrichts in unserer Stadt gerühmt hat. Auch anderorts bedürfen, wie ich wohl weiß, viele Deutschlehrer keiner besonderen Förderung ihrer Tätigkeit. Aber das ist doch offenbar nicht die Regel. Und viele Fachgenossen empfinden lebhaft, wie manches ihnen fehlt, begehren nach wissenschaftlicher Anregung und didaktischer Anleitung. Ich könnte in dieser Hinsicht mancherlei, z. T. recht temperamentvolle Zeugnisse mitteilen. Aber auch die sich ihren Aufgaben durchaus gewachsen fühlen, empfinden das Bedürfnis nach Weiterbildung, wollen auf der Höhe bleiben. Ich kann mir überhaupt schwer einen Stand denken, in dem der Trieb nach steter Weiterbildung stärker entwickelt wäre

als den gesamten deutschen Lehrerstand. Und wo wäre solcher Trieb nicht gerechtfertigter als auf dem Gebiete einer in manchem noch werdenden, tagtäglich im Eilschritt fortschreitenden Wissenschaft, einer noch in den Anfängen stehenden Unterrichtskunst. Allen diesen Verlangenden muß geholfen werden, und das beste, wohl einzige wirksame Mittel zur Befriedigung solch dringenden Bedürfnisses wären zweifellos wissenschaftlich-pädagogische Fortbildungskurse, in dem schon angedeuteten Geiste zu gestalten, wo namentlich übersichtliche knappe Vorträge über die Bedeutung und Behandlung einzelner begrenzter Stoffgebiete gehalten würden und sich regelrecht eine gründliche Aussprache anschlösse. Damit solche Lehrgänge recht fruchtbar gestaltet werden können, müßten die Gegenstände mit je einem ausführlichen Plan unter genauer Angabe der einschlägigen Literatur, deren Kenntnis von den Teilnehmern erwartet wird, ausreichende Zeit vorher bekannt gegeben werden. Unter diesen Voraussetzungen läßt sich dann in vierzehn Tagen schon einiges zuwege bringen.

Es sei mir gestattet, einige Beispiele von Stoffen für solche Kurse vorzuführen, aus denen man ersieht, wie es gemeint ist und die zugleich eine wenn auch nur geringfügige und ganz lückenhafte — von Allbekanntem sehe ich gänzlich ab — stoffliche Ergänzung zu der allgemeinen Charakteristik des deutschen Unterrichts liefern mögen. Die Themen sind bald ganz eng begrenzt, bald ist ihnen ein weiterer Spielraum gesteckt; ich ordne sie zwanglos rückläufig zum Unterrichtsgang, also von Prima abwärts, ohne übrigens zu meinen, daß diese Stoffabgrenzungen und Fragestellungen genau so für den Unterricht verwendet werden müßten.

Der junge Goethe (D. u. W., Götz, Werther, Urfaust, die Aufsätze über deutsche Baukunst und Shakespearetag, Volkslied, Liebes- und Gedankenlyrik, Briefauswahl). — Goethe und Charlotte von Stein, eine Lehrstunde im Anschluß an Tassolektüre nach Goethes Gedichten und Briefen. Nebenzweck: Respekt vor dem Leben der Großen in die Herzen zu säen. — Einige Stunden über Grillparzers Sappho nach der Tassolektüre. Thema: Tragik des Genies im Gegensatz von Kunst und Leben; Schillers Dichtung das Ideal und das Leben kann benutzt werden; ästhetische Vergleichslinien sind zu ziehen. — Einige Stunden über Maria Magdalena im Anschluß an Kabale und Liebe, Emilie Galotti. Themen: Wechsel der sozialen Lage und sozialethischen Anschauungen, Veränderung der dramatischen Technik mit der veränderten künstlerischen Aufgabe. Heranzuziehen sind Hebbels theoretische Äußerungen über die Aufgaben des Dramas. — Das Schicksal (Freiheit und Notwendigkeit) bei Sophokles, Shakespeare, Schiller, Hebbel, Ludwig, Ibsen. Einzelne typische Bei-

spiele sind der Betrachtung unterzulegen. — Shakespeares Macbeth und Schillers Bearbeitung. — Schillers Weltanschauung in seiner Gedankenlyrik. — Freytags Journalisten im Anschluß an Minna von Barnhelm. Übereinstimmungen im menschlichen Problem. Veränderte Stellung des einzelnen zur Gesamtheit, im Staat Friedrichs des Großen und dem des Nachmärz. — Kleists Zerbrochener Krug als menschliches und künstlerisches Problem. — Das Komische im Drama; Hans Sachs, Minna von Barnhelm, Journalisten, Krug, Weh dem, der lügt, Meistersinger, Biberpelz. Ausblick auf Molière und Shakespeare. — Der Naturalismus in ästhetischer und ethischer Beziehung nach Hauptmanns Biberpelz. — Einige Stunden über C. F. Meyers Amulett. Themen: Die religiöse Duldung und die Novelle als Kunstform. (Näheres in meinem Aufsatz im Eckart VI. 4.) — Das Lebendigwerden der von Herder geforderten neuen Mythologie in der poetischen und darstellenden Kunst seit Goethes Sesenheimer Lyrik. — Die Entwicklung des Naturgefühls in der deutschen Dichtung. — Der Pantheismus in der Lyrik Goethes, Mörikes, Hebbels. Vergleichendes Heranziehen der Malerei, namentlich Schwinds, Böcklins, Thomas. Bei diesen drei Themen ist ein Ausblick auf die Antike gegeben. — Gott in der Natur bei dem Lyriker Eichendorff und dem Maler Steinhausen. — Die Balladendichtung Goethes, Schillers, Uhlands und die moderne Ballade. — Hans Sachs, Goethe und Wagners Meistersinger. — Die Romantik im Unterricht. — Eichendorffs Taugenichts. Das Lebensproblem, der romantische Charakter, die romantische Novelle. — Subjektivismus und Staatsbewußtsein in Kleists Prinzen von Homburg, Hebbels Bernauerdrama, Grillparzers Jüdin. — Luther als Klassiker (mit Zugrundelegung der Auswahl der Dichter-Gedächtnisstiftung). — Friedrich der Große in der deutschen Literatur und im Verhältnis zu ihr (Lessing, Goethes D. u. W., Gleim, Ramler usw.). — Ober- und niederdeutsche Mundart nach Hebel und Groth-Reuter im Anschluß an die Begegnung zwischen dem Hofschulzen und dem Jäger bei Immermann. — Der Landmann in der Dichtung des 18. und 19. Jahrhunderts. — Nord- und süddeutsche Eigenart in Storms und Mörikes Dichtung. — Sprachliche Übersicht der deutschen Mundarten mit Beispielen aus Dähnhardts Heimatklängen (3 Bde. bei Teubner). — Die Entwicklung der deutschen Sprache im Anschluß an die altdeutsche Lektüre mit charakteristischen Proben. — Deutsche Kulturgeschichte in der deutschen Wortkunde (nach den Anregungen Hildebrands auf Grund der Forschungen Kluges: Wörter und Sachen!). — Nibelungendichtung im 19. Jahrhundert. — Die Beziehungen der altdeutschen Dichtung zur bildenden Kunst. — Der arme Heinrich Hartmanns und die modernen Bearbeitungen. — Kellers Fähnlein der sieben

Aufrechten. Thema: Die politische Tugendhaftigkeit und die Familie als Grundlage des Staates. — Storms Schimmelreiter und C. F. Meyers Jürg Jenatsch. Themen: Die Tragik des Volksbeglückers. Die verschiedenen Arten der Selbstaufopferung. Der mystische Einschlag. (Zum Vergleich ist die Jungfrau von Orleans heranzuziehen.) Die Kunstform der Romannovelle. — Ernst Zahns Büßer. Themen: Alltagsheldentum und die Wechselwirkung zwischen Natur und Mensch. Zum Vergleich ist heranzuziehen der Maler und Radierer Fritz Böhle. Einführung in die Novelle als Kunstform. — Der 30jährige Krieg in der Dichtung. Grimmelshausens Simplizissimus, Raabes Else von der Tanne und Marsch nach Hause, dazu das Bruchstück aus Unsers Herrgotts Kanzlei in der Auswahl aus Raabes Werken Deutsche Not und deutsches Ringen, Schmitthenners Tilly in Nöten und Friede auf Erden, Stifters Hochwald.— Einführung in die Behandlung deutscher Prosadichtung nach Kellers Kleider machen Leute, Storms Pole Poppenspäler, Mörikes Hutzelmännlein, Raabes Schwarzer Galeere, Novellen von Riehl (Der Stadtpfeifer, Rheingauer Deutsch, Reiner Wein usw.), Zahns Helden des Alltags (Auswahl). — Die deutsche Fabel in ihren verschiedenen Erscheinungsformen. Man kann gegebenenfalls Phädrus und Lafontaine zum Vergleich heranziehen. Lessings und Jakob Grimms Aufsätze sind zu benutzen. —Grimms Märchen mit vergleichender Betrachtung der Märchenmotive und Ausblick auf die Heldensage.

Das sind ganz subjektiv herausgegriffene Beispiele; ihre Zahl wäre leicht und vielfältig zu vermehren. An allen derartigen Themen läßt sich mannigfach zeigen, wie es auf gut wissenschaftlicher Grundlage in der Praxis gemacht werden kann. In so eingerichteten Kursen werden zugleich Ideen für den Unterricht geboten und die Wege gewiesen. Vorlesungen über zusammenhängende, geschlossene Stoffgebiete wären an solcher Stelle überflüssig; dafür ist wissenschaftliche Literatur heute ausreichend vorhanden. Auch das von mir Vorgeschlagene ließe sich zur Not in gedruckten Aufsätzen ausführen; aber das gesprochene Wort, die persönliche Anregung und Aussprache sind da doch unvergleichlich wertvoller. Besondere Kurse wären in den Nationalmuseen einzurichten, auf deren Bedeutung mein Vorredner schon hingewiesen hat.

Hiermit kann ich meinen etwas länglichen Bericht abschließen. Nun bleibt aber zu guter Letzt noch die praktische Frage: Was soll zuerst in Angriff genommen werden, was soll auf der Tagesordnung unserer ersten ordentlichen Tagung im Herbst 1913 stehen? Nach den allgemein maßgebenden Gesichtspunkten und den bereits geführten Verhandlungen wird folgendes vorgeschlagen.

1. Ein großer, übersichtlicher wissenschaftlicher Vortrag, dessen Thema und Vertreter noch festzustellen bleibt.

2. Eine umfassende Verhandlung über germanistisches Studium und Vorbildung der Deutschlehrer. Zwar ist bereits auf dem Grazer Philologentag darüber belangreich verhandelt worden, aber es muß dem DGV daran liegen, zu dieser entscheidenden Frage selbst Stellung zu nehmen. Anerbietungen zu diesem Punkt liegen von verschiedenen Seiten, namentlich von Herrn Prof. Dr. Rudolf Lehmann, vor. Es wird dabei auch auf die einzelstaatlichen Verhältnisse einzugehen und die nationale Schulerziehung in anderen Ländern, besonders in Frankreich, zum Vergleich heranzuziehen sein. Weiter würde ich beantragen, daß auch auf die Frage der Fortbildungskurse gebührende Rücksicht genommen wird.

3. Eine Verhandlung über die Erziehung des Sprachgefühls auf Grundlage der Muttersprache. Herr Direktor Dr. Bojunga würde zu einem Bericht erbötig sein.

Stärker läßt sich die Arbeitszeit eines Versammlungstages, dem dann noch die Tage der Philologen-Versammlung folgen sollen, kaum belasten. Man wird doch am Ende wohltun, die Zeit für die einzelnen Gegenstände der Tagesordnung nicht zu knapp anzusetzen und sich lieber in dieser zu beschränken. Ich hätte sonst beantragt, die brennende Frage einer Verstärkung des deutschen Unterrichts von Sexta bis Tertia des humanistischen Gymnasiums sofort ins Auge zu fassen. Auf jeden Fall dürfte bei den Verhandlungen dieser Tagung bereits die Frage praktisch werden, welche Schritte der DGV für geeignet hält, seinen Wünschen Nachdruck zu verschaffen. Da auch noch Geschäftliches zu erledigen sein wird, so wäre wohl zu überlegen, ob es nicht angezeigt erscheint, dieser ersten Tagung bereits am vorhergehenden Tage eine geschäftliche Nachmittagssitzung voraus zu schicken.

Ich bin am Ende. Gestatten Sie mir nach den vielfach trockenen Darlegungen noch ein kurzes Schlußwort! Alles, was heute hier vorgebracht und verhandelt wird, kann nur ein Vorläufiges sein. Es handelt sich darum, uns unserer Aufgaben bewußt zu werden, Fühlung miteinander zu gewinnen, zugleich aber auch der Gesamtheit der Fachgenossen Vertrauen in unser Tun einzuflößen und der Öffentlichkeit die Richtung unserer Bestrebungen aufzuweisen. Möchten es wurzelkräftige, fruchtbare Keime sein, die heute ausgestreut werden! Möchte es dem Deutschen Germanisten-Verband vergönnt sein, zu zeitigen, was vor zwei Menschenaltern Jakob Grimm als Zukunftsfrucht eines einigen und mächtigen Deutschlands erhoffte: „daß die deutsche Sprache dem ganzen Volk zu Fleisch und Blut gehen und nicht länger nur verstohlen und matten Niederschlags,

sondern mit vollem Segel in alle unsere Bildungsanstalten bleibend einziehen darf".

Lebhafter Beifall.

Hierauf erhält Herr Studienanstaltsdirektor Dr. K. Bojunga (Frankfurt a. M.) das Wort zur Erläuterung des Satzungsentwurfes.

Studienanstaltsdirektor Dr. Klaudius Bojunga[1]).

Meine Damen und Herren!

Nachdem meine beiden Herren Vorredner das für die Begründung des Deutschen Germanisten-Verbandes Wichtigste, die sachlichen Gesichtspunkte, besprochen haben, erbitte ich mir Ihr Gehör nur noch für einige kurze Ausführungen über das Äußerliche der Gründung, über die Form.

Es dürfte aber auch diese Seite nicht ganz unwesentlich sein, denn von dieser äußeren Form hängt doch schließlich die Wirksamkeit des Verbandes ab.

Da sind es zwei Punkte, die wir für grundsätzlich wichtig halten, und von denen, wie wir glauben, ein gedeihliches Wirken des Verbandes abhängt.

Der eine betrifft die Mitgliedschaft. Wir glauben, daß der Verband nur dann eine wirkende Kraft wird darstellen können, wenn wir ihn einerseits auf eine möglichst breite Grundlage stellen, und wenn anderseits den Mitgliedern die Möglichkeit zu lebendigster Mitarbeit gegeben wird. Denn Stoßkraft besitzt eine Bewegung heutzutage nur, wenn sie imstande ist, auf eine achtunggebietende Gefolgschaft hinzuweisen, und wenn diese Gefolgschaft auch eine frische Teilnahme für die Ziele der Bewegung zeigt, wenn also jede Hemmung auf dem Wege zu diesen Zielen weit vernehmbare Unzufriedenheit und allgemeinen lauten Widerspruch auslöst.

Der andere betrifft die Ziele. Nur dann kann der Verband auf einen ausreichenden Zustrom von Mitgliedern rechnen, wenn die Ziele so umfassend sind, daß die verschiedensten Richtungen unter den Germanisten dabei ihr Sondergebiet vertreten können. Eine Verengung der Ziele bedeutet also zugleich eine Beschränkung der Mitgliederzahl und damit eine Minderung des Einflusses, den der Verband sonst auszuüben

1) Die nachstehende Begründung des Satzungsentwurfs wurde in der Versammlung der vorgerückten Zeit halber in abgekürzter freier Ausführung gegeben. Leider reichte das aufgenommene Stenogramm nicht aus, um eine zuverlässige wörtliche Wiedergabe der Ansprache zu ermöglichen. Wir geben daher die handschriftlich vorliegende ursprüngliche Form der Darlegungen, die im Gedankengang genau mit der verkürzten Ansprache übereinstimmt.

vermöchte. Die Ziele des Verbandes mußten deshalb möglichst weit, möglichst umfassend gesteckt werden. —

Nach diesen Vorbemerkungen über die allgemeinen Grundsätze, die für die Satzungen maßgebend waren, möchte ich nur kurz erläuternd auf einige Einzelheiten eingehen. Der Entwurf ist ja in Ihren Händen, und ich werde mich darauf beschränken können, nur die Nummern anzugeben, zu deren Begründung ich etwas hinzufügen möchte.

Zu I, 1:

Es heißt, der Verband wolle das Verständnis „für die Bedeutung der deutschen Sprache und der deutschen Kultur fördern", weil wir glaubten, die „Sprache" als Vermittlerin und Trägerin der Kultur besonders stellen zu müssen, sie aber nicht einfach mit unter dem Begriff der „Kultur" begreifen zu können. „Kultur" aber sagten wir absichtlich mit dem allerumfassendsten Worte, nicht etwa nur „Literatur" oder „Schrifttum" — Begriffe, die dem deutschen Schulunterricht an sich näher zu liegen scheinen — weil wir der festen Überzeugung sind, daß mit einer so engen Begrenzung des Zwecks nichts gewonnen wäre.

Ich möchte für die Wichtigkeit eines so allgemeinen Ausdrucks etwa auf die Behandlung des Nibelungenliedes hinweisen. Da kommt es keineswegs nur auf das Dichtwerk als Kunstwerk an, auch keineswegs nur darauf, daß es geeignet ist, die Schüler in die mhd. Sprache einzuführen; nein, der Lehrer muß, wenn er die Bedeutung des Werkes für die Erziehung deutscher Knaben und Mädchen wirklich ausschöpfen will, von Sage und Märchen, von Weistum und Rechtsanschauung, von Burgenbau und Ritterrüstung, von Ostmarken-Geschichte und Landeskunde eine eingehende, ihm stets lebendige Kenntnis haben, damit er stets aus dem Vollen schöpfen könne. Er muß die Fäden deutlich aufzeigen können, die das Lied mit den deutschen und nordischen Nebenüberlieferungen verbinden, aber auch die Fäden, die hinüberlaufen in unsre neuere Dichtung von Hans Sachs bis zu Fouqué, Hebbel, Jordan, Wagner, Geibel, Wilbrandt und Dahn.

Für den Studenten der klassischen Philologie gilt es als selbstverständlich, daß er über die Altis und das Stadion zu Olympia, über die Akropolis und den Areopag zu Athen, über die Subura und das Velabrum zu Rom Bescheid weiß. Sollte es da für den Studenten der deutschen Philologie weniger selbstverständlich sein, daß er an den Stätten zu Hause ist, an denen der Herzschlag des deutschen Lebens am stärksten geschlagen hat? Müßte er nicht mindestens ebensogut fähig sein, den Spuren eines

Goethe und Schiller, eines Kleist und Hebbel nachzugehen wie jene den Spuren eines Sophokles und Aristophanes, eines Vergil und Horaz?

Wenn jenen die Kenntnis der mykenischen Kultur zur Pflicht gemacht wird, sollte von diesen nicht mit demselben Rechte die Kenntnis unsrer Bronzekultur gefordert werden? Wenn auf jedem Gymnasium der Ruhm der attischen Baumeister Iktinos und Kallikrates ertönt, sollte dann nicht auf jeder deutschen Schule erst recht der Name Gerhards von Riehl erklingen? Oder gehen uns die Trümmer des Parthenon näher an als der Wunderbau des Kölner Domes? Wenn schon die Kinder mit Geschichtchen aus dem Leben des Zeuxis und des Parrhasios unterhalten werden, die ihnen ewig nur leere Namen bleiben können, sollten sie dann nicht wenigstens etwas über Jan van Eyck und Rembrandt wissen, an deren Werken wir uns heute noch erquicken können? Und sollte für uns Deutsche nicht Peter Vischer die gleiche Bedeutung haben wie Myron?

Die Bewaffnung des Legionssoldaten, der Bau des Römerlagers — das zu wissen, gilt als unerläßlich; aber wird wohl jemals in einer Staatsprüfung nach der Entwicklung der Ritterrüstung oder nach den Teilen der Herrenburg gefragt?

Das Recht von Gortyn und die Iguvinischen Tafeln habe ich auf der Universität in tief eindringenden Übungen bearbeiten können, nicht aber ist es mir in meiner ganzen Universitätszeit gelungen, eine Übung über die Lex Salica oder den Sachsenspiegel mitzumachen.

Und doch sollte es ganz selbstverständlich sein, daß die Lehrer des Deutschen auf ihrem Gebiet eine ebenso umfassende und ebenso gediegne Ausbildung erhielten wie die Lehrer des klassischen Altertums auf ihrem. Ist jenen die „klassische Philologie“ mit Recht die Lehre von der gesamten Kultur der alten Völker und von ihrer Entwicklung, so soll und muß uns die „deutsche Philologie“ die Lehre von der gesamten Kultur des deutschen Volks und von ihrer Entwicklung sein.

Unumgänglich notwendig ist es daher — wenn wir nicht gleich zu Anfang auf unser Ziel, die Erziehung unsres Volks zur bewußten Pflege deutscher Art und deutscher Kultur, verzichten wollen — daß wir diesen weiten Begriff „Kultur“ gleich mit an die Spitze unsrer Satzung stellen.

## Zu I, 2:

Die „wissenschaftliche Behandlung dieser Gebiete“ kann der Verband als solcher natürlich nicht „entwickeln und vertiefen“. Das bleibt immer die Aufgabe des einzelnen Gelehrten. Wohl aber kann er durch seine Tätigkeit der Saat, die der Gelehrte ausstreut, einen wohlbereiteten Boden schaffen, ein weites Feld, auf dem die Saat aufgeht. Aus seinen

Reihen können die Männer erstehen, die manche der Lücken ausfüllen, auf die der Gelehrte in seiner Arbeit hinweist; und wieder können aus seiner Mitte Anregungen ausgehen, um den Gelehrten auf dankbare und nötige Arbeiten hinzuweisen. Denn manche Gebiete haben noch keine Behandlung erfahren, die für den Gebrauch im Unterricht und zur Gewinnung eines guten Überblicks ausreichte. Ich brauche nur auf die Flurnamen oder auf die Namen der Hausgeräte hinzuweisen.

Diese Tätigkeit ist gemeint, wenn es heißt, der Verband wolle „die wissenschaftliche Behandlung dieser Gebiete entwickeln und vertiefen“. Denn nimmermehr soll der Verband ein Schulverein in so engem Sinne sein, daß er sich nur mit Unterrichts- und Lehrplanfragen beschäftigen wolle, vielmehr soll das wissenschaftliche Leben in seinem Kreis nicht zurücktreten hinter den Bestrebungen, die sich auf den Unterricht beziehen.

## Zu I, 3:

Wenn der Verband für die Behandlung der deutschen Kultur in der „Jugendbildung“ einen gebührenden „Platz erringen“ will, so soll sich doch dies Ziel, wie meine Herren Vorredner schon ausführten, in keiner Weise in der Bekämpfung andrer Fächer äußern.

Wir sind der Überzeugung, daß es in erster Linie darauf ankommt, den deutschen Unterricht mit so wertvollem Unterrichtsstoff anzufüllen, daß der Inhalt das zu enge Gefäß ganz von selbst sprengt. Ich möchte da auf das Vorbild der Naturwissenschaftler hinweisen: ruhig und besonnen haben die der Jugend ein Wunder der Natur nach dem andern enthüllt, ihr den Blick geöffnet für all das Große und Schöne, was es da zu betrachten und zu besprechen gab — bis dann der Ruf, für diesen Wissenszweig müsse auf unsern Schulen mehr Raum geschaffen werden, so allgemein und so laut ertönte, daß die Unterrichtsverwaltungen ihm willig und freigebig nachgaben.

Meines Wissens haben die Besonnenen unter den Naturwissenschaftlern nie verlangt: „Das oder das Fach muß zugunsten unsres Fachs beschnitten werden.“ Sie sind den Weg der gediegnen Leistung gegangen, und dann hat die Unterrichtsverwaltung sich der Sache selbst annehmen und ihnen den nötigen Raum zur Verfügung stellen müssen.

So, meine ich, sollten wir auch vorgehen. Wir würden den Zwist in unsre eignen Reihen tragen, wenn wir von vornherein eine Kampfesstellung gegen dies oder jenes Fach einnehmen wollten, und damit würden wir uns jeden Erfolg unmöglich machen. Nicht auf die Streitrufe der Grundstürzler wollen wir hören, die je nach ihrer persönlichen Stellung rufen: „Weg mit dem Griechischen!“ — „Zurück mit der Mathematik!“

— „Hinaus mit einer neueren Sprache!" — „Fort mit dem Lateinischen!" Nein, Gediegnes leisten wollen wir, und wenn dann die Überzeugung allgemein geworden ist, daß dem Deutschen im Verhältnis zu seinem Werte auf unsern Schulen kein genügender Raum zur Verfügung steht, und wenn die Verwaltung, dem allgemeinen Druck nachgebend, unserm Fache mehr Stunden zur Verfügung zu stellen bereit ist, dann mögen die einzelnen Schulgattungen selbst bestimmen, was sie am liebsten beschneiden wollen. Uns Germanisten geht das nichts an; uns geht nur das an, daß wir Raum für das Fach gewinnen, das nach unsrer Überzeugung das allerwichtigste auf der Schule ist: die Wissenschaft von der deutschen Kultur.

Zu II, 1:

„Wissenschaftliche Fragen" auf den Verbandstagen zu behandeln, scheint deshalb unumgänglich nötig, weil für uns im Oberlehrerstand alles darauf ankommt, die Fühlung mit der stets fortschreitenden Wissenschaft nicht zu verlieren. Bei unsrer starken beruflichen Arbeitsüberlastung ist es dem einzelnen von uns gar nicht möglich, durch eigne Arbeit stets auf dem ganzen weiten Gebiet der Wissenschaft auf dem laufenden zu bleiben. Höchstens auf einem engen Gebiete vermag der einzelne weiterzuarbeiten. Es ist aber für den Unterricht, soll er nicht verknöchern, durchaus nötig, daß wir Lehrer erkennen, wo die Wissenschaft sich gewendet hat, wo sie neue Wege eröffnet hat.

Und darum brauchen wir auf unsern Tagungen Vorträge, die uns größere zusammenhängende Übersichten über ganze Seiten unsrer Wissenschaft bieten, damit wir wissen, wo wir in unsrer eignen Weiterbildung den Nagel einzuschlagen haben, an den wir das Neue anknüpfen. Nur so wird es uns auch möglich, die Verbindung mit der Hochschule nicht zu verlieren; und nach meiner Überzeugung kann nur diese Verbindung auf die Dauer uns die Frische erhalten, die bei der steten Wiederholung des Stoffs im Unterricht sonst so leicht verloren geht.

Daneben haben natürlich die „praktischen Fragen" ihre hohe Bedeutung, und darum können wir auch ihre Behandlung auf unsern Tagungen nicht entbehren. Denn wenn wir Lehrer an den Höheren Schulen in unsrer Tätigkeit sehen und am eignen Leibe fühlen, wo unsre Ausbildung Lücken aufweist, die wir auf der Universität nicht haben ausfüllen können, so sehen die Hochschullehrer die Lücken in der Vorbildung der zur Universität entlassenen Jugend. Und auf Grund dieser Erfahrungen von beiden Seiten gilt es nun, in gemeinsamer Arbeit neue Pläne, neue Lehrgänge zu entwickeln.

Nur im Vorübergehen möchte ich noch darauf hinweisen, daß auch die Schulauswahl des Stoffs und die Art seiner Gruppierung und seiner Darbietung Gegenstand sorglichster Überlegung werden muß.

## Zu II, 2:

Erweitert muß das Studium unsres Erachtens insofern werden, als die germanische Altertumskunde und die deutsche Volkskunde eine weit nachdrücklichere Behandlung verlangen muß, als ihr jetzt in der Regel zuteil wird. Mundartenkunde, Rechtsaltertümer, Kunstgeschichte, eine philosophische Betrachtung der Literaturgeschichte in der Art Diltheys und Walzels, alles müßte sich der künftige Deutschlehrer erheblich gründlicher zu eigen machen als jetzt meist. Dazu gehört aber, daß er auf der Hochschule Gelegenheit hat, in diese Dinge eingeführt zu werden.

Daneben erscheint dann eine „Vertiefung" nötig, damit nicht die Menge des Stoffs zur Einpaukerei von allgemeinen Übersichten führt, die schließlich Worte an Stelle von Wissen setzt. Eine solche Vertiefung aber läßt sich nur in Übungen erreichen, und zwar in Übungen, deren Teilnehmerzahl die Gewähr dafür gibt, daß alle auch wirklich mitarbeiten. Privatdozenten und Außerordentliche Professoren müßten in ganz anderm Umfange zur Abhaltung von Übungen herangezogen werden, und wo deren Zahl auf vielen Universitäten nicht reicht, sollte man, wie es hier und da schon geschieht, auch auf die tüchtigen Kräfte des Oberlehrerstandes zurückgreifen, damit diese die Hochschullehrer erleichtern, die ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit wegen ohne Frage nicht allzuschwer mit Übungen belastet werden können.

Aber nicht nur das Studium hat eine Erweiterung und eine Vertiefung nötig, nicht minder hat das der deutsche Unterricht. Nicht nur bedarf er einer Neugestaltung auf breiterer Grundlage, er bedarf auch einer ganz andern Durcharbeitung und Ausschöpfung, damit er wirklich nach dem Wunsche der Lehrpläne der Mittelpunkt aller Fächer werden kann.

Die „Unterstützungen für wissenschaftliche Arbeiten" müßten unsrer Meinung nach sowohl von den deutschen Akademien der Wissenschaften ausgehen, die heutzutage ihre Mittel und Kräfte viel zu wenig der Deutschwissenschaft zuwenden, als auch vom Staat und von den Gemeinden, soweit sie eigne Höhere Schulen haben. Deren Pflicht wäre es, zum Besten der Erforschung unsrer Kultur und unsrer Entwicklung einzelnen Forschern durch Erteilung von Urlaub und Zuschüssen die Möglichkeit zur Durchführung größerer Arbeiten zu geben, die ohne das nicht ausgeführt werden können.

Eine wichtige Rolle spielen dann für die wissenschaftliche Arbeit wie für die Schultätigkeit die Studienreisen. Es ist ein bedauerliches Zeichen von der geringen Wertung der germanistischen Wissenschaft, daß Staat und Gemeinden zwar wetteifern in der Aussetzung von Reiseunterstützungen für Alt- und Neuphilologen, Naturwissenschaftler und Kirchenhistoriker, daß aber von dem reichbesetzten Tische auch kein einziges Bröcklein für die Deutschphilologen abfällt. Reisen nach England und Frankreich, nach Italien und Griechenland, nach Palästina und Ägypten sind an der Tagesordnung, von einer Beurlaubung und Unterstützung zur Arbeit im Germanischen Museum zu Nürnberg oder in Kopenhagen, von einer staatlich eingerichteten Burgenfahrt für Lehrer oder einer Rundfahrt durch Städte mittelalterlichen Gepräges hat noch niemand etwas vernommen.

Gerade so traurig steht es mit den Fortbildungskursen. Alle Jahre bekommen wir die Aufforderungen, uns an naturwissenschaftlichen und mathematischen Lehrgängen, an solchen über Fragen der neueren oder der alten Philologie zu beteiligen — Fortbildungskurse über deutsche Philologie gibt es überhaupt kaum.

Daß das geradezu beschämende Verhältnisse sind, braucht nicht weiter ausgeführt zu werden, und der Verband erfüllt nur eine Pflicht der völkischen Selbstachtung, wenn er sich mit aller Kraft bestrebt, hier Abhilfe zu schaffen.

Zu II, 3:

Schon heutzutage regen sich überall in deutschen Landen Bestrebungen, die denen des DGV in mancher Beziehung gleichlaufen. Es sei nur an den „Hanseatischen Geschichtsverein", an den „Verein für Niederdeutsche Sprachforschung", an den „Verein für Altertumskunde" und an alle die Vereine erinnert, die sich die Erforschung der engeren Heimat und die Pflege des Heimatgefühls zur Aufgabe gemacht haben.

An diesen Bestrebungen darf der DVG nicht vorbeigehen, sind sie doch geeignet, die Wege abzukürzen, die unser Verband gehen muß, und Hindernisse hinwegräumen zu helfen, die sich ihm entgegenstellen könnten.

Zwar ist es nicht ganz leicht, einen Weg zu finden, auf dem die Unterstützung dieser Bestrebungen durch unsern Verband sich einrichten ließe. Dem einfachen Anschluß dieser Vereinigungen an den DGV stellt sich wohl die Art ihrer Mitglieder vielfach hindernd in den Weg. Denn wenn der DGV nur germanistisch Vorgebildete oder auf den Gebieten der germanistischen Wissenschaft Tätige aufnehmen will — und daß das von größter Wichtigkeit ist, davon möchte ich gleich noch sprechen — so kann er unmöglich auf dem Umweg über angeschlossene Vereinigungen

denen das Tor öffnen, das er ihnen auf der andern Seite verschließt. Aber vielleicht läßt sich dadurch ein Ausweg finden, daß man diesen Vereinigungen den Anschluß freigibt, ihnen aber nur ein beschränktes Stimmrecht erteilt. Darüber würde sich unsres Erachtens reden lassen.

Leicht beschreitbar und von größtem Erfolge würde dagegen ein andrer Weg sein, der nämlich, daß die Germanisten in möglichst großer Zahl diesen Vereinigungen beitreten und zugleich Mitglieder des DGV werden. Durch diese Mitglieder wird sich ein Zusammengehen mit jenen Vereinen jederzeit leicht und sicher ermöglichen lassen. Und dies Ergebnis ist schließlich das einzig Wichtige, auf den Weg kommt's weniger an, und jeder Weg muß uns recht sein, der sich ohne Schädigung unsrer Ziele gehen läßt.

Eine solche Verbindung zwischen den Heimatsvereinigungen und dem DGV hat unsres Erachtens auch noch den großen Vorzug, daß dadurch so manche fleißige und wertvolle Arbeit, die diese Vereine in ihren Sitzungen und in ihren Jahrbüchern leisten — ich erinnere nur an die wertvollen Jahrbücher des Heimatbundes an der Weser- und Elbmündung, der „Männer vom Morgenstern" — einem größeren Kreise zugänglich gemacht würde. Gerade solche Arbeiten, aus dem Heimatboden erwachsen, geben unsrer Wissenschaft das, was sie vor allen andern Geisteswissenschaften auszeichnet: die enge Verbindung mit unserm Volksleben und unsrer Volksentwicklung.

Darum sollten wir unser Augenmerk sorgfältig auf ein möglichst nahes Verhältnis zu diesen Vereinigungen richten und sie in jeder möglichen Weise unterstützen.

Zu III, 1:

Der erste Absatz dieses Abschnitts richtet sich gegen die Aufnahme von Laien in den DGV. Dies Vorgehen könnte auffallend erscheinen, wenn man sieht, wie andre Verbände ähnlicher Art — es sei nur an den Neuphilologenverband erinnert — Gewicht darauf legen, auch Freunde und Gönner ihrer Sache aus Laienkreisen um sich zu sammeln.

Gewiß würde durch ein gleiches Vorgehen auch für den DGV die Zahl der Mitglieder erheblich steigen, und er würde leicht die Mittel für eine weitausgreifende Tätigkeit erhalten können.

Bei mancher andern Gelegenheit hat sich indes schon herausgestellt, wie bedenklich auch die besten Absichten daneben greifen können, wenn sie nicht auf gediegner Sachkenntnis beruhen. Ohne solche würde gerade bei Bestrebungen völkischer Richtung leicht die Gefahr leidenschaftlicher Verstiegenheit, übertriebner Deutschtümelei drohen.

Wenn aber der Verband darauf rechnen will, in der Entwicklung unsrer völkischen Kultur eine verdienstvolle Rolle zu spielen, so muß er sich aufs ängstlichste davor hüten, in weiteren Kreisen als ein Bund von Wodananbetern und Wisentjägern angesehen zu werden. Lediglich die dürfen das Wort im Verband erhalten können, deren Kenntnisse die Gewähr dafür bieten, daß sie ein einsichtiges Weiterschreiten unter Berücksichtigung aller gegebenen Verhältnisse als den einzig möglichen Weg unsrer Arbeit ansehen.

Aber selbstverständlich soll der Begriff des „Germanisten" so weit wie möglich gezogen werden. Da wir ja der Ansicht sind, nur eine Vereinigung aller, die einen wissenschaftlichen Einblick in irgendeine Seite der deutschen Kulturentwicklung haben, müßten in dieser Sache zusammenstehen, so dürfen wir uns natürlich nicht auf die Deutschphilologen im engeren Sinne beschränken, auf die, deren Arbeitsgebiet die deutsche Sprache und Literatur ist, nein, wir müssen unser Augenmerk ebensogut auf die richten, die sich die Erforschung der deutschen Kunst, des deutschen Rechts, des deutschen Wirtschaftslebens, der deutschen Geschichte zur Lebensaufgabe gemacht haben.

Daß es für die Aufnahme in den Verband auf die Lebensstellung der Mitglieder nicht ankommt, ist so selbstverständlich, daß es wohl kaum erwähnt zu werden verdient, denn der Archiv- und Bibliotheksbeamte, der Museums- und Galerieleiter, der Privatgelehrte, der Zeitschriftleiter und der Buchhändler, sie alle gehen in diesen Fragen mit den Hochschul- und Oberlehrern Hand in Hand, und sie alle müssen uns zu tätiger Mitarbeit herzlich willkommen sein. Ebenso selbstverständlich aber ist es uns, daß auch diejenigen, die neue Werte schaffend an der deutschen Volkskultur mitarbeiten, in unsre Mitte gehören: die deutschen Schriftsteller.

Von einem Zusammenarbeiten all dieser Richtungen versprechen wir uns, daß unser Verband vor Verknöcherung und Weltfremdheit bewahrt bleibt, daß er sich von aller Einseitigkeit fern hält und wirklich imstande sein werde, alle Seiten der deutschen Kultur zu einer großen Einheit zu verbinden und fördernd und belebend auf ihren ganzen Umfang einzuwirken, soweit sie im Bereiche seiner Arbeit liegt.

Um nun für diese Kreise die Mitarbeit nicht unnütz zu erschweren, halten wir es für nötig, den Eintritt möglichst zu erleichtern. Das sollte einerseits dadurch geschehen, daß die Anmeldung bei jeder angeschlossenen Vereinigung, aber auch beim Gesamtvorstand geschehen kann, falls der Betreffende keiner Einzelgruppe angehört oder anzugehören wünscht.

Anderseits sollten aber auch die Beiträge nur gerade so hoch sein, daß eine rührige Tätigkeit entfaltet werden kann, um den Zwecken des Ver-

bands in der Öffentlichkeit Geltung zu verschaffen und ein frisches Verbandsleben sicherzustellen. Was darüber sei, meinten wir, sei vom Übel. So hoch freilich glaubten wir den Beitrag stellen zu müssen, daß wir vor Sondersammlungen und Nachforderungen verschont blieben. Sie wissen wohl, daß z. B. der Neuphilologenverband zu seiner heurigen Tagung einer ganz erheblichen Sonderzuwendung bedurfte, um die Versammlung durchführen zu können. Das ist natürlich an sich kein wünschenswerter Zustand, denn man muß immer damit rechnen, daß die betreffenden Quellen einmal nicht so reichlich fließen, wie man erwartet hatte. Der Beitrag des Neuphilologenverbandes — 1 M. das Jahr — schien also von vornherein erheblich zu niedrig, und so möchten wir einen zweijährigen Beitrag von 5 M. vorschlagen.

Es ist das aber nur ein auf Schätzung beruhender Vorschlag, und uns selbst würde es am allermeisten freuen, wenn die Erfahrung zeigte, daß wir mit unsrer Schätzung reichlich hoch gegriffen hätten, und daß auch ein geringerer Beitrag ausreiche.

### Zu IV, 1:

Beim Abschnitt „Verbandstage" ist die schwierigste Frage die, ob die Tagungen selbständig bleiben oder ob sie an die Tagung irgendeiner bereits bestehenden Vereinigung angeschlossen werden sollen.

Was die erste Frage betrifft — die Frage der selbständigen Tagung — so scheint uns die Entscheidung in erster Linie von der Zeitfrage abzuhängen. Es kommen ja für die Oberlehrerschaft nur die Ostern-, Pfingst- und Herbstferien in Frage. Denn die (in den einzelnen Gegenden außerdem ganz verschieden liegenden) Sommerferien fallen schon aus dem Grunde weg, weil sie unbedingt für Erholungs- und Studienreisen benutzt werden müssen, und die Weihnachtsferien dürfen eben wegen des Weihnachtsfestes nicht in Betracht gezogen werden.

Eine Tagung außerhalb der Ferienzeit verbietet aber sich dadurch, daß in Preußen durch einen Erlaß des Kultusministers ein Urlaub zu Vereinstagungen nicht erteilt werden darf.

So wäre allein zwischen den drei genannten Ferien zu wählen.

Bekanntlich sind nun alle diese Ferien schon durch Tagungen besetzt, die für die Philologenschaft von hoher Bedeutung sind: die Osterferien durch den Deutschen Oberlehrertag, die Pfingstferien — abgesehen von allen andern Zusammenkünften, denn es sind die am meisten besetzten Ferien — vom Neuphilologentage, die Herbstferien in den geraden Jahren vom Deutschen Verein für das Höhere Mädchenschulwesen, in den ungeraden von der Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner.

Eine gleichzeitige Tagung mit einer dieser Veranstaltungen empfiehlt sich für einen jungen Verband nun in keiner Weise, denn eine Vereinigung, die sich erst einführen will, darf zu ihren Versammlungen nicht eine Zeit wählen, in der, wie von vornherein feststeht, eine größere Reihe von Mitgliedern nicht erscheinen kann.

Eine Tagung in denselben Ferien zu andrer Zeit und am andern Orte würde einerseits daran scheitern, daß die Zeit der Ferien in den einzelnen deutschen Landen sich nicht genau deckt; man müßte also irgendeinem Landesteile die Tagung noch oder schon in seine Schulzeit legen und dadurch würde seine Teilnahme ausgeschlossen. Anderseits dürfte eine solche Lage aber auch darum äußerst ungünstig sein, weil der Besuch zweier Tagungen in verschiednen Orten während derselben Ferien ziemlich kostspielig ist und recht vielen, wenn nicht den meisten, der Besuch unsrer Tagung schon aus Rücksicht auf den Geldpunkt unmöglich werden dürfte.

Somit bliebe nur der Anschluß unsrer Tagung an eine der bereits bestehenden Tagungen. Von vornherein ist es klar, daß das keine Tagung eines bestimmten Standes oder einer bestimmten Schulgattung sein darf. Denn es wäre im höchsten Grade unbillig, die Tagungen ein für allemal so zu legen, daß das unbedingte Übergewicht einer ganz bestimmten Gruppe von Verbandsmitgliedern dadurch ständig festgelegt würde. Dadurch wird unsres Erachtens der Anschluß an den Deutschen Oberlehrertag — abgesehen von den Bedenken, die eine Tagung gerade in den Osterferien ja immer hat — ausgeschlossen. Ebenso wird aber auch der Anschluß an den Deutschen Verein für das Höhere Mädchenschulwesen ausgeschlossen.

Es bliebe also eigentlich nur die Frage übrig: Soll die Tagung unsres Verbandes sich an die Pfingsttagung des Neuphilologenverbandes anschließen oder an die Herbsttagung der Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner?

Da sprechen zwei Gesichtspunkte gegen den Anschluß an den Neuphilologentag.

Einmal die Kürze der Pfingstferien. Es würde sich gar nicht vermeiden lassen, daß die Tagungen entweder — wie es zu unserm Bedauern heute hat geschehen müssen — teilweise zusammenfallen, oder aber wir müßten noch tagen, wenn manche Länder und Landesteile schon wieder Unterricht haben. Beides muß selbstverständlich vermieden werden.

Und dann zweitens die Zusammensetzung des Neuphilologentages. Dieselben Bedenken, die den Anschluß an den Deutschen Oberlehrertag und an die Tagung des Deutschen Vereins für das Höhere Mädchenschul-

wesen untunlich erscheinen lassen, die Bedenken nämlich, daß dadurch einer ganz bestimmten Gruppe von Verbandsmitgliedern ein für allemal ein ausschlaggebendes Übergewicht zufiele, das gilt in derselben Stärke beim Anschluß an den Neuphilologentag.

Ja, hier eigentlich noch stärker. Denn während sich an den genannten beiden Tagungen doch Vertreter all der verschiednen Ansichten über die Zukunft und die Entwicklung unsres höheren Schulwesens beteiligen, während an ihnen Alt- und Neuphilologen, Historiker wie Germanisten teilnehmen, handelt es sich beim Neuphilologentage naturgemäß lediglich um Neuphilologen.

Nun liegt es mir natürlich ganz fern, die große Wichtigkeit, ja, die unbedingte Notwendigkeit eines Zusammenarbeitens von Germanisten und Neuphilologen irgendwie zu verkennen. Aber es hätte doch ohne Frage eine ganz einseitige Beachtung nur der Fäden bedeutet, die unsre Wissenschaft mit den Kulturen der Nachbarvölker verknüpfen, und ein Außerachtlassen der vielfachen engen Verbindungen, die unsre Entwicklung etwa an die klassischen Völker und ihre Kultur fesseln, wenn wir die Beziehungen zur klassischen Philologie hätten so ganz unberücksichtigt lassen und lediglich das Verhältnis zur neueren Philologie hätten pflegen wollen.

Wir haben uns deshalb entschlossen, Ihnen vorzuschlagen, unsre regelmäßigen Tagungen an die Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner anzuschließen. Diese altgefestete und vielbesuchte Versammlung bietet nämlich einmal durch ihre zeitliche Lage große Vorteile. Sie fällt in die Herbstferien der Universitäten und der Höheren Schulen, und die verfügbare Zeit bietet Raum genug, eine andre Tagung unmittelbar — entweder vorher oder nachher — dranzuknüpfen. Sie werden wissen, daß der Gymnasialverein mit bestem Erfolge den gleichen Weg eingeschlagen hat: der tagt unmittelbar nach dem Philologentage entweder in derselben oder in einer benachbarten Stadt.

Die Versammlung bietet ferner die Gewähr dafür, daß nicht einseitige Wünsche und Bestrebungen auf unsern Tagungen die großen, allgemein anerkannten Notwendigkeiten überwuchern. Denn auf den Philologentagen finden sich Fachgenossen aller Richtungen zusammen: es gibt dort eine altphilologische wie eine neuphilologische, eine historische wie eine germanistische, eine indogermanistische wie eine volkskundliche und eine pädagogische Sektion, und wir dürfen deshalb darauf rechnen, daß Fachgenossen aus allen Lagern sich zu unsern Verbandstagungen zusammenfinden werden. Auch scheint uns durch den Anschluß an eine so stark besuchte Versammlung wie den Philologentag ein guter Besuch unsrer Verbandstage gewährleistet zu werden.

Und schließlich spricht noch ein Gesichtspunkt mit, der vielleicht nicht ohne jede Bedeutung ist. Ihnen ist bekannt, daß die Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner zu einer Zeit begründet ist, in der die klassische Philologie eigentlich noch die Philologie schlechthin war. Das spricht sich schon ganz äußerlich darin aus, daß die klassisch-philologische Sektion der Versammlung seit altersher einfach die Bezeichnung „Philologische Sektion" führt. All die andern Sektionen sind erst im Laufe der Zeiten von diesem ursprünglichen Kerne abgespalten, und wenn sie in ihrer Gesamtheit jetzt die Mutterzelle der klassisch-philologischen Sektion naturgemäß auch überwuchert haben, so wahrt diese Sektion doch gerade durch den Anschluß des Gymnasialvereins an die Versammlung sich auch heute noch ein gewisses Übergewicht.

Nun bedarf es ja keiner Ausführung darüber, daß ein solches Übergewicht einerseits den wirklichen Zahlenverhältnissen unter den deutschen Philologen und Schulmännern in keiner Weise mehr entspricht, und daß es anderseits eigentümlich wirken muß, wenn auf dem „deutschen" Philologentage die Vertreter der Wissenschaft von einer fremden, wenn auch noch so bedeutsamen und hochstehenden Kultur den Ausschlag geben. Zu welchen Folgen das nicht nur führen kann, sondern tatsächlich geführt hat, daran hat Sie ja vorhin Herr Professor Dr. Panzer erinnert. In den Augen jedes Germanisten, dem in arbeitsreichem Studium die Erkenntnis von der Schwierigkeit und Vielseitigkeit seines Faches aufgegangen ist, und der im Unterricht selbst gesehen hat, daß das Wissen auf diesem Gebiete gar nicht tief und gar nicht umfassend genug sein kann — in dessen Augen wirkt die Anmaßung ja freilich wohl nur komisch, daß ein Laie diesen Unterricht ebensogut zu erteilen vermöge wie ein Fachmann, vorausgesetzt eben, daß besagter Laie sonst klassischer Philologe sei. Aber tief bedauerlich bleibt es trotzdem, wenn wissenschaftlich gebildete Männer vor der Wissenschaft so geringe Achtung zeigen, daß sie eine wissenschaftliche Fachausbildung des Lehrers für den Unterricht an Höheren Schulen als unwesentlich und unerheblich erklären können.

Es ist wohl keine Frage, daß ein von solch unglaublicher Unkenntnis der germanistischen Wissenschaft und von solch schülerhafter Vorstellung der Anforderungen an einen wirklich wissenschaftlich begründeten deutschen Unterricht zeugender Beschluß unmöglich hätte gefaßt werden können, wenn auf dem Philologentage zu Basel Germanisten genug gewesen wären, um lauten und scharfen Einspruch dagegen zu erheben.

Derartige die ganze wissenschaftliche Anschauung des deutschen akademisch gebildeten Lehrerstandes aufs ärgste bloßstellenden Beschlüsse gilt es in Zukunft unter allen Umständen zu verhindern; und sie werden ver-

hindert werden, wenn die Germanisten sich zahlreicher als bisher an den Philologentagen beteiligen. Dazu kann und wird aber die Tagung unsres Verbandes beitragen, wenn sie dem Philologentage angeschlossen wird.

Das halten wir also aus all den angeführten Gründen nicht nur für die empfehlenswerteste, sondern unter den heutigen Umständen sogar für die einzig mögliche Lösung der Frage nach der Lage der ordentlichen Verbandstage.

Daß unter ganz besondern Umständen, wenn sich etwa plötzlich neue große Aufgaben zeigen, zu denen der ganze Verband schleunigst Stellung nehmen muß, auch einmal außerordentliche Verbandstage nötig werden können, war neben den regelmäßigen Tagungen zu berücksichtigen.

Zu V, 1:

Um dem DGV eine Tätigkeit sicherzustellen, die möglichst auf alle Richtungen innerhalb des Schulwesens und möglichst auf alle Besonderheiten der verschiednen Staatsverhältnisse Rücksicht nehmen kann, schien es das Ersprießlichste, einen recht umfassenden Vorstand vorzuschlagen, und zwar einen Vorstand, dessen Zusammensetzung durch Berücksichtigung der Staatszugehörigkeit und der Berufe die Gewähr für solche Art der Tätigkeit gibt.

Daher unser Vorschlag, daß die verschiednen deutschen Staaten — wenigstens die größeren — die verschiednen Berufe — wir denken da z. B. an Hochschullehrer und Oberlehrer, an Bibliothekare, Museumsdirektoren usw. — Wissenschaftszweige — also die Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft, die Rechtswissenschaft und Geschichte u. dgl. — und Schularten — das heißt nicht nur Hochschulen und Höhere Schulen, sondern unter diesen wieder Universitäten, Technische Hochschulen und Akademien einerseits, Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen und Oberrealschulen, Lyzeen, Oberlyzeen und Studienanstalten anderseits — im Vorstande vertreten sein sollten, wenn es sich irgend machen ließe.

Die Stetigkeit in der Geschäftsführung glaubten wir am besten dadurch zu sichern, daß jeweils immer nur die Hälfte des Vorstands durch Neuwahlen ersetzt wird, und daß die austretenden Mitglieder des Vorstands wieder wählbar sind. Daß der Vorstand nach der Neuwahl erst die von ihm eingeleiteten Geschäfte zu Ende führt, soll gleichfalls der Stetigkeit der Geschäftsführung dienen.

Zu V, 2:

Bei der Schwierigkeit, einen so großen Vorstand in ausreichender Vollzähligkeit zusammenzubekommen, sobald eine Sitzung nötig wird,

schien es nötig, aus seiner Mitte einen Geschäftsführenden Ausschuß zu erlesen, der die laufenden Sachen erledigt.

Zu VI, 1:

Will der Verband wirklich einen geistigen Mittelpunkt für alle die Bestrebungen bilden, die sich mit der reineren Ausprägung der deutschen Kultur und mit ihrer stärkeren Betonung im Unterricht wie im Leben befassen, so genügt es nicht, daß seine Mitglieder nur alle zwei Jahre einmal zu einer Versammlung zusammenkommen.

Auf solchen Versammlungen können doch außer den wertvollen persönlichen Beziehungen, die dort geknüpft und gefestigt werden, sachliche Anregungen nur in kleiner Anzahl gegeben werden.

Die eigentliche Schwungkraft unsrer Tätigkeit aber muß, wenn unsre Arbeit nicht den Boden der Notwendigkeit und des tatsächlichen Bedürfnisses unter den Füßen verlieren will, aus den Mühen des Tages und den Anregungen des Tages erwachsen. Die ganze Umgestaltung des Unterrichts, die Einbeziehung andrer Kulturseiten, die Ausscheidung des Veralteten, die Abwägung des Neuen, all das kann nicht allein aus allgemeinen Überlegungen hervorgehen, es bedarf vielmehr stets der Prüfung durch die Tagesarbeit, es bedarf der Mitarbeit derer, die im gleichen Berufe stehen.

Darum ist es unbedingt erforderlich, daß die Mitglieder des Verbandes außerhalb der großen Tagungen in kleineren Vereinigungen zusammentreten, um sich in ständiger Fühlungnahme miteinander über die Fragen zu beraten, die zur Förderung unsrer Zwecke gelöst werden müssen.

Wir hielten es deshalb für zweckmäßig, wenn die an oder um einen Ort ansässigen Mitglieder des Verbands sich zu einem Ortsverein zusammenschlössen, der durch seine Sitzungen die Teilnahme an der gemeinsamen Sache nicht nur wach erhielte, sondern auch sie durch seine Einzelarbeit förderte. Wir dachten uns, diese Ortsvereine würden durch Vorträge, Besprechungen und Versuche über all die Maßnahmen Klarheit bringen können, die zur Erreichung unsres Ziels nötig sind; sie würden durch die Anbahnung und Festigung persönlicher Beziehungen eine Angleichung der Meinungen erleichtern und eine billige Beurteilung auch andrer Anschauungen sicherstellen. Dadurch würde dann zum Besten der gemeinsamen Sache schädigende Einseitigkeit und Verbissenheit in einen engen persönlichen Standpunkt, aber auch jede Bitterkeit und überflüssige Schärfe in der Befehdung fremder Ansichten am besten verhindert.

Besteht an einem Orte bereits eine Vereinigung, die ähnliche Zwecke verfolgt, so steht es dieser unter den durch die Satzung gegebenen Bedingungen natürlich frei, sich als Ortsverein dem Verband anzuschließen. Zweitens stände ihr aber auch die Möglichkeit frei, ihre volle Selbständigkeit zu wahren und sich einfach als körperschaftliches Mitglied dem Verband anzugliedern. Das ist schließlich eine Frage der Zweckmäßigkeit für die einzelnen Vereinigungen. Und endlich darf es auch nicht ausgeschlossen sein, daß sich an größeren Orten neben bereits bestehenden germanistischen Gesellschaften, die sich dem Verbande nur als körperschaftliche Mitglieder angeschlossen haben, noch eigne Ortsgruppen des Verbandes bilden.

## Zu VI, 2:

Um den verschiedenartigen Ansprüchen und Bedürfnissen der einzelnen Landesteile und Staaten gerecht zu werden, wird es nötig sein, den in den verschiednen Gebieten bestehenden Vereinigungen eine gewisse Selbständigkeit zu geben, denn von einem Mittelpunkte aus läßt sich die Eigenart mancher Verhältnisse schwer beurteilen, und der Zusammenhang unsrer Arbeit mit den Forderungen des Tages wird viel sicherer gewährleistet, wenn die Beteiligten selbst für das ihnen nötig Erscheinende eintreten.

Besonders unabweisbar ist diese Forderung der Selbstverwaltung, sobald es sich um verschiedne Staaten handelt. Denn einerseits muß es mit Recht als ausgeschlossen gelten, daß die Unterrichtsbehörde eines Staates sich von außerhalb stehenden Vereinigungen in ihre Verwaltung hereinreden ließe, oder daß sie sich zu Unterhandlungen mit Körperschaften bereitfinden ließe oder auch nur Anregungen von ihnen entgegennähme, wenn sie sich nicht lediglich auf das eigne Verwaltungsgebiet beschränken, und anderseits ist es ganz unmöglich, von außerhalb ein wirklich genau zutreffendes Bild der Verhältnisse zu gewinnen.

Zudem haben doch die Angehörigen der verschiednen Staaten auch das gute Recht, ihre eignen Angelegenheiten zu ordnen, ohne daß ihnen auswärts Stehende dazwischen reden.

Aus diesen Gründen ergibt sich nach unsrer Meinung die Notwendigkeit, daß die Vereine in den verschiednen Staaten und Landesteilen sich zu Verbänden zusammenschließen, die ihre Sonderangelegenheiten, insbesondre ihre Verhandlungen mit ihren Unterrichtsverwaltungen selbständig führen.

Es hat sich ja auch immer gezeigt, daß das Leben jeder Vereinigung um so lebendiger und frischer ist, je freier und je mehr nach eignen Wünschen sich die einzelnen Glieder bewegen können. Und da uns eine unab-

lässige rege Tätigkeit für unsre gemeinsamen Ziele eine Hauptnotwendigkeit zu deren Erreichung zu sein scheint, so empfiehlt sich auch aus diesem Gesichtspunkte eine möglichst entschiedne Verlegung des eigentlichen Verbandslebens in die Glieder des Verbandes.

Das wären so ungefähr die Gesichtspunkte, die uns bei der Ausarbeitung des Satzungsentwurfs geleitet haben.

Wir hoffen, daß auf diesem Grunde das geleistet werden kann, worauf es uns allein ankommt: die Fachgenossen in einer großen Vereinigung zu einheitlicher Arbeit und zu gemeinsamem Vorgehen zusammenzufassen.

Auf Einzelheiten und Kleinigkeiten legen wir dabei selbstverständlich kein Gewicht. Es ist ein Vorschlag, weiter nichts. Aber ich hoffe, Sie haben aus meinen Darlegungen die Überzeugung gewonnen, daß es ein bis ins einzelne wohldurchdachter Vorschlag ist, den wir hier Ihrer Zustimmung unterbreiten.

Es sollte uns freuen, wenn die Besprechung darüber dazu beitrüge, durch die Satzung den Verband möglichst fruchtbringend und möglichst segensreich für unsre gemeinsame große Sache zu gestalten: zu wirken für die Erziehung unsres Volkes zu echt deutschem Wesen, an dem — wie ein deutsches Dichterwort sagt — einmal die Welt genesen soll.

Darauf eröffnet der Vorsitzende die Besprechung über die beiden ersten Vorträge; für die Beratung der Satzungen und für die weiteren geschäftlichen Verhandlungen wird eine Nachmittagssitzung anberaumt.

Das Wort erhält zuerst Prof. Dr. E. Castle, Privatdozent an der Universität Wien. Er versichert, daß die Absichten des Verbandes in Deutsch-Österreich freudige, ja begeisterte Zustimmung finden werden. Man möge im Auge behalten, daß in Österreich 10 Millionen Deutsche im steten Kampf für ihr Volkstum leben, für die eine völkische Erziehung der Jugend geradezu Lebensfrage sei. Er werde sogleich nach seiner Heimkehr es für seine Pflicht erachten, eine Vereinigung der Fachlehrer des Deutschen an Hoch- und Mittelschulen zustande zu bringen. Er glaube sicher erwarten zu können, daß auch bei der österreichischen Unterrichtsverwaltung die hier eingeleitete Bewegung Wohlwollen finden werde. Schon jetzt werde der deutsche Unterricht an den österreichischen Mittelschulen fast ausschließlich von fachmännisch gebildeten Lehrern erteilt. Die Wiener Germanisten gehören gegenwärtig dem Wiener Neuphilologenverband an, und es werde sich mit Rücksicht auf die dortigen Verhältnisse empfehlen, diese Vereinigung unbeschadet der Verfolgung der hier aufgestellten Ziele auch in Zukunft aufrecht zu erhalten.

Prof. Dr. L. Fränkel (Ludwigshafen a. Rh.) gibt seiner Genugtuung Ausdruck, daß die Hochschullehrer sich heute des deutschen Unterrichts so warm annehmen, was früher seiner Auffassung nach mit rühmlicher Ausnahme Rudolf Hildebrands nicht der

Fall gewesen sei. Er schildert die Bemühungen der bayerischen Deutschlehrer um die Hebung ihres Lehramtes und wendet sich gegen die neue unmittelbar bevorstehende Prüfungsordnung in Bayern, welche das bisherige Jahrzehnte alte deutsche Lehramt endgültig beseitige. Er fordert Lehrstühle für den deutschen Unterricht an den Universitäten und verspricht sich guten Erfolg vom Zusammenwirken der Hochschullehrer mit den Lehrern an den höheren Schulen. Bei den Neuphilologen sei durch dies Zusammenarbeiten schon sehr viel erreicht worden. Die Germanisten müßten aber selbständig vorgehen. In diesem Zusammenhang erörtert Redner die ablehnende Haltung der Münchner germanistischen Hochschulprofessoren gegenüber den Wünschen des bayerischen Deutschphilologen-Verbands.

Der Vorsitzende bittet, in der weiteren Verhandlung von der Besprechung örtlicher Verhältnisse abzusehen und sich auf die grundsätzlichen Fragen zu beschränken.

Geheimer Regierungsrat Dr. F. Vogt, Professor an der Universität Marburg, macht gegen Prof. Fränkel geltend, daß die Hochschullehrer auch früher schon den Bedürfnissen des deutschen Unterrichts mit Teilnahme und Verständnis gegenübergestanden haben. (Allseitige Zustimmung.) Er gibt seiner Freude darüber Ausdruck, daß künftig der DGV. Gelegenheit bieten werde zur regelmäßigen Aussprache zwischen Hochschullehrern und Oberlehrern. Er erinnert an den ersten Germanistentag, der vor 66 Jahren in Frankfurt unter dem Vorsitz von Jakob Grimm stattfand, dessen Geist auch über der heutigen Versammlung walte. Nur sei ein neues Ziel hinzugekommen: der DGV. wolle die Wissenschaft für unser Volk durch die Schule fruchtbar machen. In den vielseitigen Aufgaben der Wissenschaft könne zwar für die Schule eine Gefahr der Zersplitterung im Unterricht liegen; aber der Einsicht des Lehrers werde es gelingen, diese Gefahr zu vermeiden, indem er den mannigfaltigen Stoff um gewisse Mittelpunkte ordne. Ein solcher sei im Nibelungenlied gegeben, von dem aus sich Ausblicke eröffnen lassen auf Mythos, Märchen, Sage, auf die nordische Literatur; und anderseits schlagen sich vom Nibelungenlied leicht die Brücken zu Hebbel und Richard Wagner. Das Rückgrat des Ganzen müsse jedoch stets die deutsche Philologie bleiben. Es sei zu bedenken, daß die Universität nicht ausschließlich zukünftige Lehrer für den Unterricht vorzubilden habe, sondern auch einzuführen habe in die wissenschaftliche Forschung. Redner kommt dann auf das Verhältnis der künftigen Verbandstagungen zur germanistischen Sektion der Philologenversammlung zu sprechen und wünscht Aufklärung über das Verhältnis dieser beiden Veranstaltungen zu haben.

Prof. Dr. Panzer. Der Frankfurter Ausschuß hat die Frage unserer künftigen Tagungen ernstlich erwogen. Es erschien nicht angebracht, die zahlreichen schon bestehenden wissenschaftlichen Versammlungen um eine selbständige neue zu vermehren. Es empfahl sich also Anschluß an eine der schon bestehenden Tagungen. Die Verbindung mit den Neuphilologen erschien aus den bereits entwickelten inneren Gründen sowohl wie wegen der Kürze der Pfingstferien, die zudem von manchen anderen Versammlungen (Goethe-Gesellschaft, Bibliothekartag usw.) belegt sind, nicht wohl tunlich. Es blieb also der Anschluß an die Versammlung der deutschen Philologen und Schulmänner. Er erscheint auch darum passend, weil diese Versammlung Philologen und Schulmänner jeder Richtung vereinigt. Die germanistische Sektion der Philologen-

versammlung kann allerdings unsere Verbandstagung weder aufnehmen, noch wird sie dadurch überflüssig. Ihr werden nach wie vor Vorträge über Einzelfragen der Wissenschaft zufallen. Unsere Verbandstagung dagegen würde getrennt von der Philologenversammlung an einem bis zu zwei Tagen, vor oder nachher, am besten wohl vorher, abzuhalten sein. Ihr werden neben den sonstigen Aufgaben und Geschäften zusammenfassende Vorträge über grundsätzliche Fragen der Wissenschaft zufallen.

Geheimrat Prof. Dr. Vogt erklärt sich mit diesen Ausführungen einverstanden; er spricht den Wunsch und die Zuversicht aus, daß dem heute begründeten Verband ein längeres Leben beschieden sei als dem aus jener früheren Versammlung hervorgegangener, der in den Stürmen der 48er Zeit unterging.

Realgymnasialdirektor Prof. Dr. Böttcher (Berlin) wünscht eine engere Vereinigung unserer Tagung mit der germanistischen Sektion der Philologenversammlung. Die Vorträge dieser Sektion über Einzelfragen der Wissenschaft seien doch gerade auch für die Schulmänner wertvoll, da sie deren wissenschaftliches Interesse auffrischen. Außerdem sei es unmöglich, den 3 Tagen, welche die Philologenversammlung beanspruche, noch 2 Tage germanistischer Verbandstagung hinzuzusetzen. Nun sei von Prof. Sprengel in seinem Vortrage betont worden, daß es Aufgabe des Verbandes sein solle, den deutschen Unterricht und die Ausbildung der Deutschlehrer auf der Hochschule zu fördern. Diese Zwecke begrüße er mit Freuden, wünsche aber, daß der Verband sich auch wirklich darauf beschränke und an Stelle des großen, ihm zu wenig festen und klaren Programmes, das von den beiden Rednern und im Satzungsentwurf aufgestellt sei, einfach als Aufgabe bezeichne die Förderung des deutschen Unterrichts und die Vorbildung der Deutschlehrer. Was die verlangte Vermehrung der Stundenzahl anlange, so könne er sich nicht vorstellen, wie diese auf der Mittelstufe des humanistischen Gymnasiums ohne Schädigung der altsprachlichen Fächer sich durchführen lasse. Ein solches Bestreben scheine ihm aussichtslos und auch unnötig. (Lebhafter Widerspruch von vielen Seiten.) Auch die Naturwissenschaften verlangen ja Verstärkung. Er empfiehlt, dafür auf dieser Stufe lieber durch die intensivste Ausnützung der vorhandenen zwei Wochenstunden den deutschen Unterricht fruchtbringend zu gestalten. Viel wichtiger sei eine Vermehrung der Unterrichtszeit der Oberstufe auf 4 Wochenstunden, die mit allen Mitteln zu erstreben sei. Er erklärt sich damit einverstanden, daß den Deutschlehrern Mittel zu ihrer Förderung geboten werden. Anzustreben sei ferner eine Reform der Prüfungsordnung, in der die Anforderungen an die wissenschaftliche germanistische Durchbildung der Kandidaten gesteigert werden.

Schulrat Prof. Dr. Wychgram (Lübeck) unterstützt die Vereinigung der Tagungen des DGV. mit der Philologenversammlung und weist aus seiner Erfahrung auf die schon jetzt bestehende Unmöglichkeit hin, an vielen räumlich und zeitlich getrennten Versammlungen teilzunehmen.

Oberrealschuldirektor Eduard Sokoll (Wien), der Abgeordnete des Wiener Neuphilologenvereins, glaubt nicht, daß der Verband ohne Kampf durchkommen werde. Er empfiehlt die Pflege der Beziehungen zu den Neuphilologen. In Wien sei eine Trennung der Germanisten von den Neuphilologen durchaus untunlich; auch werde die Bedeutung des Deutschen dort von den Neusprachlern durchaus anerkannt. Er bitte bei der Ausgestaltung des Verbandes auf diese örtlichen Verhältnisse Rücksicht zu nehmen.

Wirklicher Geheimer Oberregierungsrat Dr. Adolf Matthias (Berlin) empfiehlt, unsere Tagung am Tage vor der Philologenversammlung abzuhalten. Er tritt für die angegriffenen Hochschullehrer ein und weist auf deren dankenswerte Mitwirkung bei dem Handbuch für den deutschen Unterricht hin. Er geht auf die Frage der Lehrpläne ein und berichtet, sie hätten s. Zt. in Tertia Boners Fabeln und Hartmanns von Aue Armen Heinrich im Urtext gelesen; das sei nur möglich gewesen, weil es damals noch keine Fesselung durch Lehrpläne gegeben habe. Er empfehle, daß Schulen, die im deutschen Unterricht Besonderes zu leisten erbötig und imstande seien, auf ihren Antrag mit diesem Unterricht außerhalb der Lehrpläne gestellt werden sollten. (Lebhafter Beifall.) Den Respekt vor den deutschen Lehrplänen habe er allmählich verloren. (Große Heiterkeit.) Er sei zwar der geistige Vater dieser deutschen Lehrpläne für Preußen, müsse aber die Verantwortung für sie ablehnen, da auf ihre Feststellung mancherlei Zufälle unheilvoll eingewirkt hätten. So seien die 2 Stunden in Tertia des Gymnasiums nur durch Zufall und störende Einwirkungen zustande gekommen. (Hört! hört!)

Universitätsprofessor Dr. J. Petersen (München) äußert sich zu den bayrischen Fragen und nimmt die neue Prüfungsordnung sowie die Haltung der Münchener Hochschulgermanisten in Schutz. Er bedauert die Trennung der germanistischen Verbandstagungen von den Neuphilologentagen, die stark von Ausländern besucht werden. Er empfiehlt, auch Ausländern die Mitgliedschaft im DGV. offen zu halten.

Oberlyzealdirektor Prof. Dr. Le Mang (Memel) betont, daß auf der höheren Mädchenschule den neuen Bestimmungen gemäß in Preußen die Verhältnisse günstiger liegen als auf den Knabenschulen. Dort sei es möglich, den deutschen Unterricht in den Mittelpunkt zu stellen, und die Erziehung der Mädchen zu deutschen Müttern sei mindestens ebenso wichtig wie die Ausbildung der Knaben.

Dr. W. Hoffstaetter (Dresden) kommt auf die Forderung zurück, daß der deutsche Unterricht ausschließlich von Fachleuten erteilt werden müsse. Wie in anderen Bundesstaaten so sei man auch in Sachsen von der Erfüllung dieser Forderung noch weit entfernt. Dort liege der deutsche Unterricht, auch auf den oberen Klassen, vielfach in den Händen von Nichtfachleuten. Auch fehle oft die Möglichkeit, im deutschen Unterricht etwas Einheitliches zu erreichen, weil die Lehrer ihre Klassen zu kurz, oft nur ein Jahr, behalten. Er hält die völlige Trennung der Verbandstagungen von den Sitzungen der germanistischen Sektion der Philologenversammlung für notwendig, da diese Einzelfragen behandle, jene große Überblicke brauchen

Prof. Dr. Fränkel (Ludwigshafen a. Rh.), Prof. Dr. Weber (Kaiserslautern) und Prof. Dr. Baumann (München), der erste Vorsitzende des Bayerischen Deutschphilologen-Verbandes, vertreten noch einmal dessen Standpunkt in Sachen der neuen bayrischen Prüfungsordnung.

Prof. H. Aschenberg (Andernach) geht auf die Bedeutung ein, die der deutsche Unterricht als Bindeglied zwischen den verschiedenen Bekenntnissen erhalte, wenn er auf ausreichend breiter Grundlage mit ästhetischem und nationalem Verständnis erteilt werde.

Der Vorsitzende schließt hiernach um $^{3}/_{4}$2 Uhr die Sitzung und beraumt den Beginn der Nachmittagssitzung auf $^{1}/_{2}$4 Uhr an.

. Auf der Tagesordnung der Nachmittagssitzung steht zunächst die Beratung des Satzungsentwurfs. Vor Eintritt in den Gegenstand erteilt der Vorsitzende das Wort Herrn Oberlehrer Dr. E. Terner (Gelsenkirchen), der auf die Notwendigkeit hinweist, daß die neuere und neuste deutsche Literatur in den Lehrerbibliotheken vertreten ist, und die Versammlung um Mitteilung bittet über die Bestände der Lehrerbibliotheken an neuerer deutscher Literatur.

Der Vorsitzende richtet zunächst an die Versammlung die Frage, ob sie geneigt sei, die Satzungen im ganzen anzunehmen. Die große Mehrheit erklärt sich dafür. Gleichwohl hält es der Vorsitzende für angezeigt, der Minderheit die Gelegenheit zur Mitteilung von Bedenken und Wünschen zu geben, worauf die endgültige Fassung dem Vorstand überlassen werden könne.

Realgymnasialdirektor Prof. Dr. Böttcher (Berlin) äußert Bedenken gegen die Fassung von Absatz I, 1 der Satzungen, der ihm nicht der Ausdruck dessen zu sein scheint, was in der Vormittagssitzung als Zweck des Verbandes betont wurde. Sein Schwerpunkt liege im Unterricht. Er beantragt Streichung des Punktes I, 1.

Prof. Dr. Panzer tritt für Beibehaltung dieses Punktes ein, der zur wesentlichen Tätigkeit des Verbandes gehöre. Hier sei das eigentliche und Hauptziel des Verbandes ausgesprochen. Es handle sich in letzter Linie nicht darum, unser Berufsgeschäft zu fördern; dies sei nur ein Mittel zu unserem bedeutsamen und hohen Ziel, das dahin gehe, unserem Volke zu einer wahrhaft bodenständigen nationalen Kultur zu verhelfen. Eines der wichtigsten Mittel zur Erreichung dieses Zieles bilde allerdings eine Ausgestaltung des deutschen Unterrichts in dem von uns geforderten Sinne. Auch diese aber würde sich schwerlich erreichen lassen, wenn man nicht versuche, weite Kreise des Volkes von der Bedeutsamkeit unserer Sache innig zu überzeugen.

Direktor Dr. Böttcher bleibt dabei, den Unterricht als das wichtigste voranzustellen; wenn er auch mit dem Bestreben, auf weitere Kreise einzuwirken, an sich einverstanden sei, dürfe das doch nicht als Ziel angegeben werden.

Prof. Dr. Weber (Kaiserslautern) schlägt vor, Herrn Direktor Böttcher dadurch entgegenzukommen, daß man Punkt I, 3 mit I, 1 vertausche. Diese kleine formelle Änderung würde den Wünschen des Vorredners Rechnung tragen.

Direktor Dr. Böttcher schließt sich diesem Vorschlag an.

Oberpräzeptor Dr. Binder (Stuttgart) ist damit einverstanden. Er glaubt, es werde dem Verbande nicht günstig sein, wenn solche allgemeine Zwecke vorangestellt würden. Er hält eine Beschränkung auf bestimmte enger begrenzte Ziele für nützlicher; das sei die Förderung des Hochschul- und Mittelschulunterrichts. Im Punkt I, 1 wünscht er die Worte „und der deutschen Kultur" gestrichen.

Prof. Dr. Sprengel betont nochmals, daß in Punkt I, 1 das Hauptziel des Verbandes enthalten sei, das zu erreichen der Verband mit allen Mitteln bestrebt sein müsse. Nur wenn wir die Mehrheit unserer gebildeten Volksgenossen hinter uns haben, werden wir für und durch die Schule erreichen, was wir für notwendig erachten. Darum haben wir von vornherein für unumgänglich gehalten, daß der Verband nicht nur die Deutschlehrer, sondern alle im weitesten Sinne germanistisch Gebildeten zu gewinnen suche. Demgemäß haben auch bereits eine Reihe von Rechts-, Geschichts- und Kunstforschern, Bibliothekaren, Museumsdirektoren und Schriftstellern den Aufruf unterzeichnet.

Schulrat Prof. Dr. Wychgram (Lübeck) findet es natürlich, daß bei einer Verbandsgründung ein allgemeiner großer Gesichtspunkt in den Vordergrund gestellt und deutlich ausgesprochen wird. Dieser finde in I, 1 der Satzungen Ausdruck in dem Worte „Kultur". Darum stimme er nicht mit Direktor Böttcher überein; denn es solle nicht ausschließlich ein Gelehrten- und Lehrerverein, sondern ein Verein aller germanistisch Interessierten sein. Nur fände er den gebrauchten Begriff „Kultur" zu weit. Damit würden große Gebiete des nationalen Lebens umspannt, die mit den hier verhandelten und beabsichtigten Dingen nichts zu tun haben. Er schlage vor, dafür „die deutsche Sprache und Dichtung" zu setzen.

Direktor Dr. Böttcher faßt seine Anschauungen in den folgenden Antrag zusammen:

I, 1 an die 3. Stelle zu setzen und die Worte „bei weiteren Kreisen unseres Volkes" zu streichen.

Nachdem noch mehrere Redner für und gegen diesen Antrag gesprochen haben, macht Schulrat Dr. Wychgram den Vorschlag, den Absatz I, 1 stehen zu lassen, aber für die Worte „der deutschen Kultur in allen ihren Äußerungen" einzusetzen „des deutschen Schrifttums für das deutsche Geistesleben".

Prof. Dr. Sprengel weist noch einmal darauf hin, daß der Begriff „Kultur" an dieser Stelle unentbehrlich sei, weil er allein alle Seiten des Geisteslebens umfasse, und gerade das solle doch nach allgemeiner Auffassung hier ausgedrückt werden.

Direktor Dr. Höfer macht den vermittelnden Vorschlag, statt „der deutschen Sprache und der deutschen Kultur in allen ihren Äußerungen" zu setzen „der deutschen Kultur, insbesondere unserer Sprache und Literatur".

Der Vorsitzende bringt diesen Vorschlag zur Abstimmung. Die Mehrheit ist dafür.

Abschnitt II der Satzungen wird ohne Erörterungen angenommen.

Zu Abschnitt III erhält das Wort Realgymnasialdirektor Dr. Höfer (Wiesbaden). Er erhebt Bedenken gegen die Höhe des vorgeschlagenen zweijährigen Beitrags von 5 M. und fragt, weshalb der Beitrag so erheblich höher vorgeschlagen werde als im Neuphilologenverband, der mit 2 M. auskomme.

Prof. Sprengel und Prof. Panzer geben Auskunft über die bisher entstandenen Kosten und fügen zu, es würden auch künftig durch die Geschäftsführung, sowie durch die im Interesse des Verbandes dringend notwendige Drucklegung der Verhandlungen nicht unerhebliche Kosten entstehen. Was den Neuphilologenverband angehe, so sei nicht zu übersehen, daß für die Unkosten seiner Versammlungen jeweils am Orte der Tagungen vorher Gelder gesammelt würden, deren Betrag sich z. B. bei der gegenwärtigen Pfingstversammlung auf Tausende belaufe. Man sei aber auch damit einverstanden, wenn von der Versammlung bis auf weiteres ein geringerer Beitrag festgesetzt werde.

Direktor Dr. Höfer ist für einen 2jährigen Beitrag von 3 M.—

Realgymnasialdirektor Dr. R. Jungbluth (Cöln-Deutz) beantragt 2 M., weil nur bei einem recht niedrigen Beitrag die wünschenswerte große Zahl von Mitgliedern erreicht werden könne.

Direktor Dr. Böttcher fragt an, wie es mit den körperschaftlichen Mitgliedern stehe.

Prof. Dr. Baumann (München) weist darauf hin, daß diese Frage für den Bayerischen Deutschphilologen-Verband mit seinen 220 Mitgliedern von Wichtigkeit sei. Er schlägt vor, daß Vereine von mindestens 100 Mitgliedern 1 M. für das Mitglied abführen sollen.

Direktor Dr. Bötticher betont die Schwierigkeit einer Abstufung und schlägt vor, solchen Vereinen selbst die Abschätzung ihres Beitrages zu überlassen.

Direktor Dr. Bojunga betont seinerseits die Notwendigkeit der Abstufung, hebt aber hervor, daß feste und nicht zu niedrige Sätze bestimmt werden müssen, da die Geschäftsführung mit unzureichenden Mitteln nicht möglich sei.

Schulrat Dr. Wychgram beantragt, die endgiltige Regelung der Frage dem Vorstand zu überweisen unter Einhaltung folgender Gesichtspunkte: 1. die Mitgliedschaft für den einzelnen möglichst billig zu machen, 2. möglichst viel von Vereinen herauszuschlagen.

Die Versammlung beschließt einstimmig in diesem Sinne; damit ist der Abschnitt III der Satzungen erledigt.

Prof. Dr. Castle beantragt mit Rücksicht auf die gesetzlichen Bestimmungen, die den Eintritt eines österreichischen Vereins in einen außerösterreichischen Verband verbieten, zuerst über Abschnitt VI zu verhandeln. Die Versammlung stimmt zu. Es kommt zunächst über den Begriff der angeschlossenen Vereine zu einer längeren Auseinandersetzung, an der sich namentlich die Herren Castle, Höfer, Panzer, Bötticher, Sprengel, Petersen, Zinkernagel beteiligen. Eine Schwierigkeit wird darin gefunden, zwischen den vom DGV. zu bildenden Unterverbänden und bereits bestehenden anderen germanistischen Vereinen ein passendes Verhältnis herzustellen und die Rechte der mittelbaren Mitglieder zu bestimmen.

Direktor Dr. Bötticher beantragt die endgiltige Fassung der Satzungen bis zum 1. ordentlichen Verbandstag im Herbst 1913 zu verschieben.

Prof. Dr. Panzer glaubt, daß diesem Antrag gewisse Schwierigkeiten entgegenstehen; denn eine Werbetätigkeit sei dem Vorstand nicht möglich, wenn die Satzungen nicht wenigstens vorläufig festgestellt seien. Auch könne man ohne alle Mittel nicht wirtschaften.

Privatdozent Dr. F. Zinkernagel (Tübingen) schlägt vor, die Angelegenheit dem Vorstand zur Regelung zu überlassen.

Der Vorsitzende läßt darüber abstimmen, ob dem Vorstand überlassen werden soll, die endgiltige Fassung der Satzungen entsprechend den in der heutigen Versammlung zu gebenden Anregungen festzustellen. Der Vorschlag wird fast einstimmig angenommen.

Auf Prof. Dr. Castles Antrag wird beschlossen, die endgiltige Fassung der Satzungen durch den Vorstand bis Ende Oktober d. J. auszusetzen, damit bis dahin die in Frage kommenden Vereinigungen Zeit haben, die Angelegenheit unter sich zu beraten und etwaige Anregungen an den Vorstand gelangen zu lassen.

Der Antrag wird angenommen.

Der Vorsitzende bringt nun Abschnitt IV der Satzungen zur Beratung.

Univ.-Prof. Dr. G. Baesecke (Berlin) erhebt Bedenken dagegen, die Tagungen des DGV. an die Philologenversammlungen anzuschließen, zumal sich Schwierig-

keiten ergeben hätten in der Abgrenzung der Aufgaben der Verbandstagungen gegenüber der germanistischen Sektion der Philologenversammlung.

Schulrat Dr. Wychgram widerspricht und tritt für die Vereinigung mit der Philologenversammlung ein. Man könne nichts Praktischeres tun, als einen neuen Verein mit einer großen seit Jahrzehnten eingeführten Vereinigung zusammen tagen zu lassen. Der Besuch würde dadurch aufs glücklichste beeinflußt und nur auf diesem Wege manchem ermöglicht werden.

Direktor Dr. Höfer unterstützt diese Ausführungen aufs dringendste im Interesse der Lehrer an den höheren Schulen, die jedenfalls in Preußen nach den neueren Bestimmungen mit dem Besuch von Versammlungen ausschließlich auf die Ferien angewiesen seien; Ostern ist durch den Oberlehrertag besetzt, die Pfingstzeit noch viel stärker durch anderweitige Tagungen; es bleibe schon deshalb nur der Herbst übrig.

Prof. Dr. Sprengel ist der Meinung, daß unsere Verbandstagung in der Regel nur einen Tag in Anspruch zu nehmen brauche und zwar vor der Philologenversammlung. Im übrigen werde man durch den heutigen Beschluß nicht für alle Folgezeit gebunden und habe es jederzeit in der Hand, die Sache zu ändern; man möge es einstweilen einmal so versuchen.

Prof. Dr. Weber (Kaiserslautern) hat Bedenken, ob dann die germanistische Sektion der Philologenversammlung nicht überflüssig werde.

Prof. Dr. Panzer tritt diesem Bedenken entgegen, die beiden Tagungen würden in keinen Gegensatz treten. Die germanistische Sektion der Philologenversammlung behalte stets ihre selbständige Bedeutung.

Der Vorsitzende schlägt vor, darüber abzustimmen, ob der Germanistentag bis auf weiteres in Verbindung mit der Philologenversammlung stattfinden solle, wobei es offen bleibe, ob vorher oder nachher, zum erstenmal also im Herbst 1913 in Marburg. Einstimmig angenommen.

Die Frage der außerordentlichen Verbandstage (IV, 1 Absatz 2) ruft eine eingehende Besprechung hervor; gegen die im Satzungsentwurf vorgeschlagene Zahl 70 werden Bedenken erhoben, weil diese je nach der Gesamtzahl der Mitglieder des Verbandes zu hoch oder zu niedrig gegriffen sein könne. Im Verlaufe der Auseinandersetzung, an der sich namentlich die Herren Höfer und Wychgram beteiligen, fragt Prof. Dr. Weber (Kaiserslautern) an, ob bei der Berufung außerordentlicher Verbandstage die Mitglieder der angeschlossenen körperschaftlichen Vereine voll gezählt werden sollen, zumal unter ihnen auch Nichtgermanisten sein können.

Prof. Dr. Sprengel schlägt vor, die Regelung dieses Punktes dem Vorstande zu überlassen. Die Versammlung beschließt demgemäß.

Damit ist Absatz IV der Satzungen erledigt.

Zu Abschnitt V gibt Oberlehrerin Auguste Barth (Frankfurt a M.) ihrem Befremden Ausdruck, daß die Fassung der Satzungen die Frauen vom Vorstand ausschließe. Oberlehrerin Gertrud Reishaus (Frankfurt a. M.) wünscht einen Zusatz: „das Geschlecht spielt bei der Besetzung des Vorstandes keine Rolle" (Heiterkeit).

Prof. Dr. Sprengel erwidert, daß die Fassung dieses Absatzes die Wahl von Frauen nicht ausschließe und daß bereits die Absicht bestehe, eine Dame in den Vor-

stand zu wählen, sobald eine entsprechende Anzahl von Frauen dem Verbande beigetreten seien.

Direktor Dr. Höfer hat das Bedenken, der vorgeschlagene geschäftsführende Ausschuß sei mit neun Mitgliedern zu umfangreich und demgemäß schwerfällig.

Schulrat Dr. Wychgram tritt ebenfalls für Verminderung der Zahl ein und hält es für ausreichend, nachdem bisher die drei Frankfurter die Geschäfte geführt haben, künftig einen Ausschuß von 5 oder 6 Mitgliedern zu wählen. Er schlägt vor, dem Vorstand einen Versuch mit dieser Zahl anheimzugeben.

Dr. Hoffstaetter (Dresden) fragt an, wann der neugewählte Vorstand in die Geschäftsführung eintreten solle, da die Wahl im Oktober der ungeraden Jahreszahlen stattfinde, die Geschäftszeit aber im Oktober der geraden Jahreszahlen beginne.

Direktor Dr. Bojunga erwidert, daß der alte Vorstand nach dem Verbandstag die laufenden Geschäfte noch abzuwickeln habe, dazu bedürfe es aber einer gewissen Zeit, weil vielfältige Verhandlungen, z. B. mit Landesverbänden oder Behörden, in Frage kommen könnten. Ein Wechsel der Geschäftsleitung während dieser Verhandlungen sei untunlich.

Nach einigen weiteren Bemerkungen zur Mitgliederzahl des geschäftsführenden Ausschusses bittet Prof. Sprengel, es bei dem Vorschlage des Entwurfs zu lassen. Würden neun Mitglieder vorgesehen, so bestehe doch Aussicht, daß wenigstens 5 oder 6 Mitglieder bei den Sitzungen zugegen seien.

Der Vorsitzende stellt diesen Vorschlag zur Abstimmung. Die Versammlung beschließt demgemäß.

Schulrat Dr. Wychgram geht auf die Frage ein, wie die vorgesehene Vertretung der einzelnen Staaten im Vorstand zu denken sei.

Oberrealschuldirektor Dr. K. Dietz (Bremen) weist darauf hin, der in Abschnitt VI, 2 vorgesehene Vertreterausschuß könne so groß werden, daß er an Stimmenzahl dem Vorstand überlegen sei.

Prof. Dr. Sprengel führt aus, man denke sich einen Vorstand von 25—30 Mitgliedern, in dem die größeren Staaten vertreten seien. Wolle man die Vertreter aller einzelnen Provinzen und größeren Städte in diesen Vorstand wählen, so würde er viel zu umfangreich. Deshalb habe man einen besonderen Vertreterausschuß vorgesehen, von dem kaum anzunehmen sei, daß er sehr bald so umfangreich werde, um den Vorstand zu überstimmen. Man müsse die weitere Entwicklung abwarten.

Direktor Dr. Höfer gibt zu erwägen, ob man nicht lieber dem Vertreterausschuß bloß beratende Stimme geben solle. Dann würde es heißen: „Die Vorsitzenden der Unterverbände bilden den Vertreterausschuß und nehmen an den Sitzungen des Vorstands teil".

Prof. Dr. Sprengel teilt mit, daß dies ursprünglich die Meinung des Frankfurter Ausschusses war. Man habe jedoch geglaubt, daß das Stimmrecht auf die Mitarbeit von Unterverbänden günstig einwirken werde, könne sich indessen auch mit dem Höferschen Vorschlag sehr wohl einverstanden erklären.

Betreffs der Vertretung der einzelnen Staaten im Vorstand wird in der weiteren Verhandlung teils betont, daß auch die kleineren Staaten im Vorstand vertreten sein

müßten, demgegenüber aber auch geltend gemacht, daß man diese Frage nicht schematisch regeln könne, daß es vielmehr in erster Linie darauf ankomme, stets durch ihre Persönlichkeit geeignete Mitglieder im Vorstande zu haben. Dagegen sei es erwünscht, daß die größeren Staaten um der Besonderheit ihres Schulwesens willen regelrecht im Vorstand vertreten seien.

Abschnitt V wird darauf von der Versammlung angenommen, mit der Maßgabe, daß in V, 1 Absatz 2 statt „die Staaten" gesetzt wird „die größeren deutschen Staaten". Weiter wird durch Mehrheitsbeschluß Abschnitt VI, 2 nachträglich dahin abgeändert, daß die Mitglieder des Vertreterausschusses nur beratende Stimme haben.

Damit ist die Satzungsberatung zu Ende gebracht.

Der Vorsitzende bringt darauf Punkt 5 der Tagesordnung zur Verhandlung: Vorstandswahl.

Prof. Dr. Sprengel: Es war natürlich, diese Frage in geeigneter Weise vorzubereiten. Wollte man einen Vorstand aufs Geratewohl wählen, so würde dies voraussichtlich zu großen Weitläufigkeiten führen. Der Frankfurter Ausschuß hat geeignete Fühlung genommen und erlaubt sich, der Versammlung bestimmte Vorschläge zu unterbreiten. Als ersten Vorsitzenden des Verbandes gestattet er sich Ihnen den bewährten Leiter der heutigen Tagung, Herrn Prof. Dr. Elster, vorzuschlagen. Wir bitten, diesem Vorschlag durch Zuruf zuzustimmen. (Beifall.)

Prof. Dr. Elster: Meine Herren! Ich danke Ihnen verbindlich für das Vertrauen, das sie mir geschenkt haben und nehme die Wahl an.

Prof. Dr. Sprengel: Ich möchte nun bitten, Ihnen eine Liste vortragen zu dürfen, welche diejenigen Herren aufführt, die als erster Vorstand des DGV. vorgeschlagen werden. Wir bedauern, keine Dame vorschlagen zu können, hoffen aber, daß eine lebhafte Beteiligung von Damen an unserem Verband dies bald ermöglichen wird. In der Liste haben wir versucht, möglichst alle größeren Staaten, die verschiedenen Zweige der Deutschwissenschaft und Berufsrichtungen sowie die verschiedenen Arten von höheren Schulen und Hochschulen zu berücksichtigen. Ich erlaube mir, die Namen in alphabetischer Reihenfolge zu verlesen:

Dr. Adalbert Baumann, Oberrealschul-Prof., Vorsitzender des Bayerischen Deutschphilologen-Verbandes, München. — Dr. Arnold E. Berger, Hochschul-Prof., Darmstadt. — Dr. Christian Berghoeffer, Bibliotheks-Dir., Frankfurt a. M. — Dr. Alois Bernt, Realgymn.-Dir., Gablonz i. B. — Prof. Dr. Alfred Biese, Gymn.-Dir., Neuwied a. Rh. — Dr. Klaudius Bojunga, Stud.-Anst.-Dir., Frankfurt a. M. — Prof. Dr. Karl Dietz, Oberrealschul-Dir., Bremen. — Dr. Ernst Elster, Univ.-Prof., Marburg. — Erich Herbst, Verlagsbuchhändler, Frankfurt a. M. — Dr. Walther Hofstaetter, Herausg. d. Zeitschr. f. d. deutsch. Unterricht, Dresden. — Dr. Friedrich Kauffmann, Univ.-Prof., Herausg. d. Zeitschr. f. deutsch. Phil., Kiel. — Geh. Hofrat Dr. Friedrich Kluge, Univ.-Prof., Herausg. d. Zeitschr. f. deutsche Wortforschung, Freiburg i. B. — Prof. Dr. Karl Koetschau, Dir. b. d. Kgl. Museen, Berlin. — Prof. Dr. Otto Lauffer, Dir. d. Museums für hamburg. Geschichte, Hamburg. — Dr. Rudolf Lehmann Akad.-Prof., Posen. — Prof. Dr. Richard Le Mang, Oberlyzeal-Dir., Memel. — Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. Adolf Matthias, Herausg. d. Monatsschr. f. höh. Schulen, Berlin. — Dr. Harry Maync, Univ.-Prof., Bern. — Prof. Dr. Georg Minde Pouet, Stadtbibliothekar, Bromberg. — Dr. Ernst Müller, Gymn.-Prof., Stuttgart. — Dr. Friedrich Panzer, Akad.-Prof., Frankfurt a. M. —

Dr. Franz Saran, Univ.-Prof., Halle a. S. — Hofrat Dr. August Sauer, Univ.-Prof., Prag. — Dr. Heinrich Spiero, Schriftsteller und Lehrer an der Kunstgewerbe-Schule, Hamburg. — Prof. Dr. Johann Georg Sprengel, Oberlehrer, Frankfurt a. M. — Dr. Ludwig Sütterlin Gymn.- u. Univ.-Prof., Heidelberg. — Geh. Regierungsrat Dr. Friedrich Vogt, Univ.-Prof., Marburg. — Anton Wallner, Gymn.-Prof., Graz. — Geh. Hofrat Dr. Oskar E. Walzel, Hochschul-Prof., Dresden.

Die Liste wird durch Zuruf angenommen.

Der Vorsitzende fragt an, ob noch jemand das Wort wünsche.

Prof. Dr. Ernst Müller (Stuttgart) gibt seinem Beifall für die am Vormittag gehörten Reden von Prof. Panzer und Prof. Sprengel Ausdruck, in deren baldiger Veröffentlichung er das beste Förderungsmittel der Sache sieht. Er schlägt vor, die beiden Reden in der durch ihre weite Verbreitung besonders dafür geeigneten Zeitschrift für den deutschen Unterricht zum Abdruck zu bringen.

Prof. Dr. Panzer weist darauf hin, daß der Druck der heutigen Reden abhängt von der Entscheidung über die gesamten Veröffentlichungen des Verbandes. Diese bedürfe noch reiflicher Erwägung. Er verbindet deshalb mit dem Dank für die Anregung des Vorredners die Bitte, die Regelung dieser Angelegenheit dem Vorstande zu überlassen.

Der Vorsitzende gibt seiner Hoffnung Ausdruck, daß die durch Zuruf gewählten Mitglieder des Vorstandes die Wahl annehmen werden, und erklärt diesen Punkt für erledigt.

Der letzte Punkt der Tagesordnung betrifft die Tagesordnung der ersten ordentlichen Verbandstagung in Marburg im Herbst 1913. Der Vorsitzende hält es nicht für tunlich, jetzt in die Einzelheiten dieses in der vorausgehenden Verhandlung grundsätzlich bereits geklärten Punktes einzugehen, weil die Entscheidung über die Gestaltung der Tagung im einzelnen noch mancherlei Verhandlungen voraussetze. Er stellt die Zustimmung der Versammlung zu dieser Auffassung fest. Damit ist Punkt 5 der Tagesordnung erledigt. Der Vorsitzende fragt, ob noch irgendwelche Wünsche zu äußern oder Mitteilungen zu machen seien. Da sich niemand mehr zum Wort meldet, schließt er die Sitzung gegen 6 Uhr.

---

Im unmittelbaren Anschluß an die Versammlung fand eine Sitzung der anwesenden Mitglieder des neu gewählten Vorstandes statt.

Betr. der Veröffentlichung der Verhandlungen dieses Tages ging nach Anhören des Schriftleiters der 'Zeitschrift für den deutschen Unterricht', Dr. Hofstaetter, die Meinung der anwesenden Vorstandsmitglieder dahin, mit der Verlagsbuchhandlung von B. G. Teubner in Leipzig in Verbindung zu treten.

Um den Vorstand möglichst bald in Stand zum Beginn seiner Arbeiten zu setzen, wurden Vorschläge für die Verteilung der Ämter gemacht. Diese haben in schriftlicher Abstimmung die Zustimmung sämtlicher Vorstandsmitglieder gefunden. Hiernach sind die Ämter, wie folgt, verteilt.

1. Vorsitzender: Universitätsprofessor Dr. Ernst Elster, Marburg, Universitätsstraße 56;

2. " Studienanstaltsdirektor Dr. Klaudius Bojunga, Frankfurt am Main, Gartenstraße 57;

3. " Wirklicher Geheimer Oberregierungsrat Dr. Adolf Matthias, Berlin W., Pragerstraße 5;

1. Schriftführer: Prof. Dr. Johann Georg Sprengel, Frankfurt a. M., Falkensteinerstraße 17;

2. " Universitätsprofessor Dr. Franz Saran, Halle a. S., Ulestraße 9;

1. Schatzmeister: Verlagsbuchhändler Erich Herbst, Frankfurt a. M., Hochstraße 29;

2. " Bibliotheksdirektor Dr. Christian Berghoeffer, Frankfurt a. M., Untermainkai 15.

Dem geschäftsführenden Ausschuß gehören an die Herren: Elster, Bojunga, Sprengel, Saran, Herbst, Berghoeffer; ferner Hochschulprofessor Dr. Arnold E. Berger, Darmstadt, Wilhelmstraße 16; Dr. Walther Hofstaetter, Dresden, Alemannenstraße 1; Akademie-Professor Dr. Friedrich Panzer, Frankfurt a. M., Grillparzerstraße 90.

Die Geschäftsstelle des Verbandes befindet sich: Frankfurt a. M., Hochstraße 29.[1])

1) Es wird gebeten, Beitrittserklärungen und Beitragszahlungen (Beitrag für 1912 und 1913 M. 2,—, lebenslängliche Mitgliedschaft M. 20,—) hierher zu richten, alle sonstigen Mitteilungen an den ersten Schriftführer gelangen zu lassen.

Verantwortlich: Dr. Walther Hofstaetter in Dresden-A. 19, Alemannenstraße 1 I.

Zeitschrift für den deutschen Unterricht · 8. Ergänzungsheft
Herausgeber: Dr. Walther Hofstaetter und Prof. Dr. Friedrich Panzer

# Die Verwertung der Mundarten im Deutschunterrichte höherer Lehranstalten unter besonderer Berücksichtigung des Elsässischen

Von

Dr. Paul Levy
in Colmar




Druck und Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin 1913

# Inhaltsverzeichnis.

Die lantsprâche dâ vor genant
In tiutschen landen sin bekant;
Swer ûz den iht guotes nimt,
Das wol in sine getiht zimt,
Mich dunket, der hab' niht missetân
Tuot erz mit kunste und niht nach wân.
Hugo von Trimberg, Renner V. 22240 ff.

Alsbald nach Übernahme der elsaß-lothringischen Schulen in deutsche Verwaltung sah sich die Schulbehörde neben anderen, in der Lage begründeten Schwierigkeiten namentlich für den Deutschunterricht vor die Aufgabe gestellt, zur Landessprache das rechte Verhältnis zu finden. Eine gewisse Erleichterung lag für sie ja insofern vor, als in den annektierten Provinzen fast durchweg eine deutsche Mundart gesprochen wurde. Sie hätte, sollte man meinen, das gegebene Binde- und Hilfsmittel in diesen Zeiten des Übergangs werden müssen. Daß sie zunächst trotzdem bei der Neuregelung des reichsländischen Schulwesens gegenüber dem Hochdeutschen etwas zu kurz kam, ist unter billiger Berücksichtigung des durch die kriegerischen Erfolge hochgeschwellten deutschen Selbstbewußtseins und die scheinbare Widersetzlichkeit des Elsasses zu verstehen, wenn auch heute durch nichts mehr aufrecht zu erhalten. Die in der Zirkular-Verfügung Nr. 54 vom 12. Dezember 1873[1]) enthaltenen „Grundsätze für die Erteilung des deutschen Sprachunterrichts in den elsaß-lothringischen höheren Lehranstalten, zusammengestellt nach dem Ergebnis der Beratungen der Direktoren-Konferenz zu Straßburg am 5. und 6. Dezember 1873" brachten eine zwar verklausulierte, aber tatsächlich doch starke Beschränkung (auf „jüngere" Schüler und nur sehr gelegentliche Fälle) in der Benützung der Volksmundart. „Es ist zu wünschen", heißt es da, „daß der Deutschlehrer die elsässische Mundart studiere, um sich desselben als Anknüpfungspunkt beim Unterricht jüngerer Schüler zu bedienen. Dagegen ist der Dialekt an sich in den höheren Schulen nicht zu pflegen; vielmehr wird überall von dem Schüler ein mustergültiges Schriftdeutsch gefordert."

Mittlerweile hat sich in den Ansichten der maßgebenden Schulkreise erfreulicherweise eine Wandlung zugunsten der Mundart vollzogen: Man ist scheinbar weitherziger geworden. Das unter Sanktion und mit einem Vorwort des Präsidenten des Oberschulrats erschienene und an allen

1) Gesetze, Verordnungen und Verfügungen betreffend das höhere Unterrichtswesen in Elsaß-Lothringen. S. 72. Straßburg 1878.

elsaß-lothringischen höheren Lehranstalten eingeführte deutsche Lesebuch von Dadelsen[1]) bringt bereits mehrere Mundartstücke. Verschiedene, zunächst allerdings an andere Adresse gerichtete Erlasse des Kaiserl. Oberschulrats in Elsaß-Lothringen weisen sogar scharf auf die in der Mundart vorhandene Fundgrube für den deutschen Unterricht hin. Am 10. Juni 1890 z. B. erging folgende Verfügung an die Herren Seminardirektoren:

„Von dem löblichen Eifer getrieben, der hochdeutschen Sprache im Reichslande Raum zu schaffen, haben viele Lehrer zu der Mundart des Landes nicht immer die richtige Stellung zu finden gewußt. . . . Es wird vielfach die Bedeutung der hochdeutschen Sprache derart überschätzt und die Wichtigkeit der Volkssprache derart unterschätzt, daß leicht die Meinung entstehen könnte, die deutsche Schule ginge auf die Unterdrückung der Volkssprache aus und sehe einer Zeit entgegen, wo alle Schichten der Bevölkerung sich des Hochdeutschen als Umgangssprache bedienen würden. —

Dieser irrigen Auffassung darf in den Lehrerbildungsanstalten nicht Vorschub geleistet werden. Die angehenden Lehrer sind vielmehr darauf hinzuweisen, daß Schriftsprache und Mundart in Wechselwirkung stehen, daß erstere durch den Einfluß der Volkssprache vor Künstlichkeit und Erstarrung bewahrt bleibt, die Mundart aber nur dann vor Entartung und vor Verrohung (namentlich im Lautlichen) geschützt ist, wenn sie das Hochdeutsche auf sich wirken läßt. . . ."

Nur wenige Monate später, im Januar 1891, folgte bereits ein zweiter, ausgeführterer Erlaß an die gleiche Schulbehörde. In seinem vierten Abschnitte enthielt er die scharf umrissene Forderung: „Der Unterricht in der deutschen Sprachlehre soll die Schüler dazu anleiten, das Deutsche nicht als eine tote Büchersprache, sondern als eine geschichtlich gewordene, stetig sich fortentwickelnde, lebendige Sprache anzusehen; darum soll der Unterricht mehr als bisher an die heimischen Mundarten anknüpfen."

Dieser Appell fand sofort lebhaften Widerhall: Beweis der Vortrag des damaligen Seminardirektors Dr. Br. Stehle auf dem 15. oberelsässischen Lehrertage in Colmar am 8. Juli 1891[2]), sowie das bald darauf erfolgte Erscheinen von Menges' grundlegender Schrift[3]) „Volksmund-

1) v. Dadelsen, Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. Im folgenden zitiert nach der 4. Auflage. Straßburg 1904.

2) „Bedeutung des Dialektes für den Unterricht in der hochdeutschen Sprache", abgedruckt im Els.-Lothr. Schulblatt XXI, 209ff. u. 225ff. Straßburg 1891.

3) Vgl. die günstige Beurteilung durch Stehle in der „Ztschr. f. d. deutsch. Unterr." VII, 616 (1893), sowie die nachträgliche, außerordentlich anerkennende Rezension O. Weises in der „Ztschr. für deutsche Mundarten" VII, 279f. (1906).

art und Volksschule im Elsaß" (Gebweiler 1893). Seither hat es nicht an diesbezüglichen Aufsätzen der Genannten und anderer, im Els.-Lothr. Schulblatt, in der Els.-Lothr. Lehrerztg. und sonst gefehlt.

Aber so erfreulich das alles ist, und so stolz mit Fug und Recht der elsaß-lothringische Volksschullehrerstand und seine Führer auf die erfolgreiche Bearbeitung und Ausnützung dieses Gebietes für die Volksschule sein dürfen, eines muß uns von unserem Standpunkt aus mit Betrübnis erfüllen: daß die Lehrerschaft an den höheren Schulen Elsaß-Lothringens für ihren Wirkungsbereich so fast ganz hier versagt hat. Und doch wird keiner behaupten wollen, daß nicht auch Gymnasien und Realschulen aus der Verwertung der Mundart ihrer Schüler Nutzen zu ziehen vermöchten. Aber niemand hat noch versucht, die Bedeutung der elsässischen Mundart auch für die besondere Eigenart genannter Schulgattungen fruchtbar zu machen, obwohl es doch hier nach dem Umfange des Lehrplanes und der Vorbildung der Lehrkräfte ganz besonders nahe liegen müßte.[1])

Allein es ist kaum zu leugnen: die Lehrer an höheren Lehranstalten haben der Verwertung der Mundart ihrer Schüler bislang fast teilnahmslos gegenübergestanden.[2]) Nun könnte man für die Theorie der Mundartverwertung und ihre Umsetzung in die Praxis allerdings unmittelbar auf das hinweisen, was die Volksschule für sich gefunden und erarbeitet hat. Und Stehle hat — die vorliegende Arbeit ist dafür ein fortlaufender Beleg — bis zu einem gewissen Grade gewiß recht, wenn er meint: „Auch die Lehrer der höheren Schulen werden das Buch (von Menges, Volksmundart usw.) mit Nutzen einem eingehenden Studium unterziehen." („Ztschr. f. d. deutsch. Unterr." VII, 616.) Aber ebenso verfehlt wie das bisherige souveräne Verachten des dort Gebotenen von seiten der höheren Schule wäre auch ein künftiges kritikloses Nachbeten. Es kann unmöglich alles das, was sich für 6—14jährige Kinder eignet, in Bausch und Bogen auch für 10—20jährige junge Leute passen. Eine Reihe ganz elementarer Fälle und Beispiele, die bei Abcschützen fraglos am Platze sind, müssen bereits für Sextaner ohne weiteres als überflüssig beiseite geschoben werden. Anderseits ist es klar, daß für höhere und höchste Stufen wieder neue Proben denkbar und möglich sind, die auch für die fortgeschrittensten Volksschüler zu schwierig bleiben. Hier dürfte also die Volksschulmethode eine Erweiterung er-

1) Vgl. z. B. unten S. 25, 26f. und 31f.

2) Vgl. auch Wehrmann in der „Ztschr. f. d. deutsch. Unterr." VII, 114 (1893): „Mit dieser Arbeit (über Heimat und Muttersprache) haben wir einen Punkt berührt, der von den Lehrern der höheren Schulen bisher noch wenig beachtet worden ist."

fahren, wie sie vorher eine Verengerung über sich ergehen lassen mußte. Ein weites Feld freilich wird beiden Schularten gemeinsam sein können. Auf große Strecken werden die obersten Klassen der Volksschule und die mittleren der höheren Schule gleiche Bedürfnisse haben. Nur muß auch hier vor einer schematischen Gleichmachung gewarnt werden. Einzelne Gebiete wie gewisse Vokalveränderungen (Umlaut, Ablaut, Brechung) werden dort nur andeutungsweise, hier dagegen gründlicher zur Sprache kommen. In anderen Fällen wieder mag es umgekehrt sein. Das alles aber kann auf die Beiziehung der Mundart nicht ohne Einfluß bleiben.

Doch die Fragen nach dem Umfang dieser Beiziehung, das sind zunächst curae posteriores. Wichtiger ist vorläufig die Verwertung selber, wie sie auch schon des öfteren gefordert worden ist. Schon K. v. Raumer verlangt sie — in erster Linie für die Volksschule — in seiner „Gesch. d. Päd." III, 2. Nach Cauer („Von deutscher Spracherziehung", Berlin 1906, S. 113) hat die Schule nach dieser Seite geradezu „eine Pflicht". Wehrmann glaubt (Ztschr. f. d. deutsch. Unterr. VII, 114), „daß auch die Lehrer unserer höheren Schulen, je mehr sie sich als Erzieher, und je weniger sie sich als Gelehrte fühlen werden, derartige Fragen näher ins Auge fassen müssen." Am schärfsten aber formuliert R. Hildebrand das, was auch noch andere außer den hier Genannten[1]) gesagt haben. Der vierte seiner Leitsätze für den deutschen Sprachunterricht lautet: „Das Hochdeutsch, als Ziel des Unterrichts, sollte nicht als etwas für sich gelehrt werden, wie ein anderes Latein, sondern im engsten Anschluß an die in der Klasse vorfindliche Volkssprache oder Haussprache." („Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt." 3. Auflage. Leipzig 1887. S. 6.) Man greift wohl kaum fehl, wenn man diesem Satze Hildebrands und seiner Durchführung in Hildebrands noch immer nicht überholtem Buche die Anregung zu den eingangs erwähnten Ministerialverfügungen, Reden und Schriften zuschreibt. Die ganze Frage ist aber gerade heute, bei dem augenblicklichen Interesse für alles, was mit dem Volke, seiner Kultur, Sprache, Poesie usw. zusammenhängt, wieder besonders zeit-

1) Gerade in diesen Tagen noch Direktor Dr. Stoecker in dem Aufsatze: Schule und Mundart, in der „Ztschr. f. d. deutsch. Unterr." XXVII, 53ff. (1913). Vgl. auch O. Lyon a. a. O. XX, 133 (1906): „Wir müssen über unsere Nationalliteratur und unsere nationale Schriftsprache hinaus zu den Mundarten vordringen, auch im Unterrichte, wenn wir unser Volkstum in seiner Tiefe erfassen und in unserer Jugend wieder in voller Kraft lebendig werden und erstarken lassen wollen." Ausführlichere Angaben über die bisherigen Bemühungen, die Mundart im Unterricht zu verwerten, enthält der Artikel „Mundart in der Schule" von H. Menges im 4. Bde. (S. 837ff.) von Reins „Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik." (Langensalza 1897.)

gemäß. Wie wir die allgemeine Forderung für die höhere Schule im besonderen zu erfüllen vermögen, das zu untersuchen ist die Aufgabe und der Zweck der folgenden Zeilen.

Allerdings erheben sich trotz aller so bestimmt aufgestellten Forderungen gewisse Bedenken der unterrichtlichen Verwertung der Mundart gegenüber, Bedenken, die teils aus der Natur der Mundart und dem Ziele der Schule überhaupt, teils aus der besonderen Eigenart der hier allein berücksichtigten Schulgattung fließen; Bedenken, die einerseits sich aus der Zusammensetzung der Schüler, anderseits der Lehrerkollegien ergeben können; dann wieder Bedenken, die im Wesen des Elsässischen an sich ihre Veranlassung haben. Also Bedenken über Bedenken. Aber ihnen stehen doch auch wieder solche akzelerierende Momente gegenüber, solch gewaltige Vorteile praktischer wie mehr theoretischer Art, die der Schule aus richtiger Anwendung der Mundart erwachsen können, daß vor allen Dingen einmal diese grundsätzlichen Fragen, die Prinzipien der ganzen Mundartverwertung, eine eingehende Erörterung an dieser Stelle finden müssen. In einem zweiten Abschnitte dann erst ist ihre Übertragung auf den praktischen Unterrichtsbetrieb, die Verwertung im engeren Sinne zu untersuchen: Zuerst die Theorie, dann die Praxis. Wir beginnen mit jener.

## I. Die Prinzipien der Verwertung.

Aller Mundartverwertung in der Schule liegt als didaktisches Prinzip der Gedanke zugrunde, daß sich der Unterricht an den Ideenkreis des Schülers anschließen, daß er an das anknüpfen müsse, was letzterer aus Elternhaus und Leben an Wissen und eigener Erfahrung mitbringt. Will man aus dieser Erwägung heraus die Mundart für den Fortschritt fruchtbringend verwerten, dann muß man aber auch darauf achten, ob die Schüler das, woran man anknüpfen will, tatsächlich denn auch besitzen. Auf unsern Fall übertragen bedeutet das nichts anderes als die eigentlich selbstverständliche, aber keineswegs überflüssige Forderung einer vorhergehenden Feststellung, wie viele die Mundart als Muttersprache reden. In den nördlichsten Anstalten des Landes, aber auch in einigen besonderen der größeren Städte, die vorwiegend von Beamtensöhnen besucht werden, ist der Fall recht wohl denkbar, daß der größere Teil hochdeutsch bzw. nichtalemannisch (südrheinfränkisch, Weißenburg) spricht. In den Grenzgebieten des Westens wieder ist die elsässische Mundart durch das Französische in ihrer Ausdehnung beschränkt. Nun haben ja freilich auch diejenigen, die nicht elsässisch sprechen, von dessen Beiziehung einen Vorteil. Aber die aus einigen wenigen Übrigbleibenden mit Mühe und Not

herausgeholten mundartlichen Parallelen bedingen dann einen solchen Zeitverlust, daß der halbe Gewinn die doppelt verbrauchte Zeit nicht mehr aufwiegt. Als Kriterium beim Feststellen der Muttersprache muß der Sprachgebrauch im Verkehr mit elsässisch redenden Klassenkameraden gelten. Kann bei der größeren Anzahl die Mundart als unbedingt sicherer Besitz vorausgesetzt werden, so ist damit die äußere Möglichkeit ihrer Verwertung verbürgt, wenigstens auf der einen Seite.

Allein nicht nur der Schüler, sondern auch der Lehrer, und er in allererster Linie, muß die Mundart beherrschen. Diese Bedingung erfüllen ganz streng genommen wohl die wenigsten Lehrer des Deutschen, d. h. die meisten werden wohl die Mundart ihres engeren Wirkungskreises nicht sprechen, da geradezu von Dorf zu Dorf Wortschatz und Aussprache Wandlungen unterworfen sind. Doch ist die Sache nicht so schlimm, wenn der Lehrende nur eine elsässische Mundart ordentlich kann. Ja, meist wird sich der scheinbare, ursprüngliche Mangel sehr schnell als ein gewisser Vorteil herausstellen. In dem Bestreben, auch ihrerseits einmal den Lehrer belehren zu können, entwickelten viele einen wahren Feuereifer, ihn auf unbekannte lokale Beispiele aufmerksam zu machen, gewiß nicht zum Schaden der Aufmerksamkeit, der Regsamkeit und des persönlichen Verhältnisses. Überdies wird die durch Kenntnis anderer elsässischer Mundarten schon an sich nicht allzu große Lücke durch häufiges Beobachten des Ortsüblichen und Verwertung der Literatur sehr rasch genügend geschlossen. Stammt freilich der Lehrer aus einem ganz anderen Mundartgebiete des Reiches, so daß er die Laute nicht wurzelecht nachzubilden vermag, dann unterläßt er die Beiziehung der Mundart, von Ausnahmefällen abgesehen, am besten wohl ganz. Denn die Folge wäre im günstigsten Falle nur das Gekicher der Schüler mit all seinen bedenklichen Nebenerscheinungen.[1]) Die Verwertung der Mundart darf, wie es hier dann sehr nahe läge, unter keinen Umständen den Eindruck des an den Haaren Herbeigezogenen machen. Gleichsam wie von selber und ganz natürlich muß sich alles ergeben. Das ist aber nur möglich, wenn beide Teile, Lehrer und Schüler, die Mundart hinreichend beherrschen. Diese praktische Voraussetzung und Vorfrage sollte über schönen theoretischen Erwägungen nie vergessen werden.

Außer von den unterrichtenden und unterrichteten Personen hängt dann in nächster Linie die Möglichkeit einer Verwertung der Mundart auch

1) Es wäre also eine ja nicht etwa engherzig nationalistisch aufzufassende, sondern rein pädagogisch begründete Forderung, daß der Deutschunterricht an elsässischen Schulen möglichst auch elsässischen Lehrern oder solchen, die schon lange im Lande sind, übertragen würde. Das Deutschtum würde m. E. mit dieser Regelung nicht am schlechtesten fahren.

von der Eigenart unseres Dialekts selber ab. Fraglos sind nicht alle die zahlreichen deutschen Mundarten für unterrichtliche Zwecke gleich gut zu gebrauchen. Wie steht es in dieser Hinsicht mit dem Elsässischen? Da kann man sagen, daß dasselbe in ganz besonders hervorragendem Maße in der Schule anwendbar ist. „Die oberdeutschen Mundarten", sagt Fuckel („Mittelhochdeutsches und älteres Sprachgut in unseren Mundarten", in der „Ztschr. f. d. deutsch. Unterr." XXIV, 409. 1910), „treten (bei Verwertung der Mundart), da das Mhd. auf oberdeutscher Grundlage beruht, naturgemäß in den Vordergrund." Wird auch auf mittleren Klassen Mhd. noch nicht im Zusammenhange getrieben, so ist die enge Verbindung des Alem. mit dem Mhd. doch schon auf dieser Stufe nicht ganz belanglos. Dazu kommt für die Erklärung vieler Begriffe der Vorteil, daß die isolierte Stellung des Elsässischen manches alte Sprachgut geschützt hat, das in anderen Mundarten durch Synonyme aus der deutschen Schriftsprache verdrängt worden ist.[1]) Endlich ist auch der ganze Charakter des Elsässischen, diese einzigartige Paarung von Mildem und Starkem, in hohem Maße geeignet, auf die Mentalität der Schüler einzuwirken.

Nur eine Schwierigkeit macht das Elsässische der schulgemäßen Verwertung trotz seiner sonstigen Eignung dazu, eine Schwierigkeit, die letzten Endes freilich im Begriffe Mundart selber liegt.[2]) Mundarten sind ja nach J. Grimm „große Geschlechter", haben also eine ganze Anzahl Einzelglieder. Dem Schüler aber ist naturgemäß in der Regel nur das in seinem Wohnorte Heimische bekannt. Soll sich die Schule nun auf dieses allein beschränken? Soweit als tunlich allerdings; und zwar wieder auf Grund des der ganzen Arbeit vorschwebenden Gedankens, sich möglichst dem vom Kinde Mitgebrachten anzupassen. Allein die allzu ausschließliche Begrenzung auf eine Stadt hätte auch ihre erheblichen Bedenken: Einmal würden wir uns dabei einer Reihe wertvoller Beispiele aus anderen, doch immer noch gut verstandenen Sprachgebieten freiwillig begeben, unsern Stoff unnütz einschränken; und dann würden wir uns z. T. gerade das wieder aus den Händen gleiten lassen, was die Verwertung des Elsässischen besonders empfiehlt: den durch Vergleichen mit Andersartigem gewonnenen weiteren und tieferen Blick für Spracherscheinungen. Das in erster Linie, daß doch auch den Schülern im Oberelsaß etwas von Sprachwandlungen und Sprachgrenzen[3]) aufgeht, wenn

---

1) Vgl. Sozin, „Schriftsprache und Dialekte im Deutschen nach Zeugnissen alter und neuer Zeit". Heilbronn 1888. S. 511.

2) Ein Unterschied zwischen „Dialekt" und „Mundart" (wie ihn z. B. v. d. Gabelentz aufstellt), ist im folgenden nicht durchgeführt, da er für den Zweck dieser Darstellung überflüssig ist. 3) S. unten S. 28f., 31f., 43f.

sie hin und wieder Laute aus Gegenden des Unterelsaß hören, die den ihrigen schon fern stehen[1]), und umgekehrt, das ist bestimmend gewesen, für die Verwertung des Elsässischen, abgesehen vom Vogesengebiete, die politischen Grenzen zu wählen. Es ist also auch der Grenzstreifen zwischen Selz-Sulz-Obersteinbach und Lauterburg-Weißenburg-Obersteinbach in den Rahmen der Betrachtung einbezogen. Das hat wohl seine Berechtigung schon deshalb, weil die Mundart jener Zone noch vielfach spezifische Eigenheiten des Elsässischen aufweist.[2]) Auch die großen Mundartwörterbücher von Martin und Lienhart und Menges und Stehle, sowie die Schriften über Verwertung der elsässischen Mundart verfolgen den gleichen Grundsatz. Außerdem zählen sich und zählen doch auch die Leute nördlich von Selzbach und südlich der Lauter noch zu den „echten" Elsässern.

Anfechtbarer auf den ersten Blick mag vielleicht eine zweite Erweiterung des Themas erscheinen. Aber zur Verwertung der elsässischen Mundart wird man, wie es im folgenden geschehen ist, im weiteren Sinne es auch rechnen dürfen, wenn elsässische Berg-, Fluß-, Orts- oder sonstige Eigennamen aus nächster Nähe des Schulortes oder, falls sie genügend bekannt sind, auch aus der weiteren Umgebung, zur Erklärung beigezogen werden, selbst wenn sie kein besonderes alemannisches Sprachgepräge tragen. Großes Interesse hat es z. B. ganz sichtlich Colmarer Schülern bereitet, als beim Streifen des Begriffes Nacken im „Taucher" (Str. 13, 3) dieses Wort in Verbindung gebracht wurde mit dem ihnen allen wohlbekannten Hohenack = hoher Rücken, Scheitel (vgl. Menges-Stehle S. 245). Das ist in diesem Falle, abgesehen von der Schärfung des Blickes für scheinbar Allbekanntes und Unscheinbares, gewiß auch ein Gewinn für die heimische Volkskunde. Ein anderes Mal bot die Erklärung des Eigennamens Encke („Moderne erzählende Prosa", herausgeg. von G. Porger, III, 31, Velhagen u. Klasing, Bielefeld 1910) und die Gegenüberstellung des Colmarer Pfeffel willkommene Gelegenheit, auf den Unterschied zwischen nord- und süddeutschem Sprachgebrauch aufmerksam zu machen.[3]) In diesem Sinne ist es gewiß zu begrüßen, wenn Menges („Volksmundart" S. 30) es für überhaupt angebracht hält, daß der Lehrer mehr als bisher auf Vor-, Familien- und Ortsnamen zu sprechen komme.

---

1) Vgl. z. B. die Erklärung der Nachsilbe heit S. 45.

2) Vgl. Bohnenberger, Die alem.-fränkische Sprachgrenze bis zum Lech. Heidelberg 1905.

3) Nebenbei wären damit auch die eventuell später einmal zu behandelnden Lesestücke: „Süd und Nord in Deutschland" (v. Dadelsen S. 113) und „Die deutschen Mundarten" (a. a. O. S. 241) wirksam vorbereitet; für beide wäre ein Anknüpfungspunkt gegeben.

Diesen Erweiterungen stehen auf der andern Seite jedoch auch eine Reihe von Beschränkungen des Themas gegenüber, die durch pädagogische Rücksichten gebieterisch gefordert werden. Vor allem muß man sich davor hüten, die Mundart nun stets bei allen passenden und unpassenden Gelegenheiten und um jeden Preis beiziehen zu wollen. So ist sie unter anderem — m. E., im Gegensatz zu Menges („Volksmundart" S. 72) — wohl überflüssig zur Erklärung des Stabreimes, da ja genügend zahlreiche, näher liegende und viel treffendere Beispiele zumal in höheren Schulen aus der Schriftsprache vorhanden sind. In der Tat kommt kein einziges der von Menges namhaft gemachten Beispiele den üblichen hochdeutschen an Wert und Einfachheit auch nur annähernd gleich. Als unerschütterlicher Grundsatz muß gelten: Nur wo die Mundart die Erlernung oder das Verständnis der Schriftsprache — freilich im weitesten Sinne gefaßt — besonders fördert bzw. hemmt, nur da ist sie als Erklärungsprinzip im Unterricht am Platze.[1])

Damit wird zugleich erreicht, daß die Sache nicht zuviel Zeit in Anspruch nimmt. Wenn auch die Mundart schon wichtig und fruchtbar genug ist, um gelegentlich einmal ein etwas längeres Verweilen dabei zu rechtfertigen, so steht der geringen Stundenzahl für Deutsch, zumal an nichtrealistischen Anstalten, eine solche Fülle von Stoff gegenüber, daß vor Verwertung der Mundart die Untersuchung auch auf einen eventuellen Zeitverlust hin nicht zu umgehen ist. Dabei ergibt sich von vornherein, daß ihr nicht etwa besondere Stunden gewidmet werden dürfen. Kein neuer Unterrichts*gegenstand* soll sie ja sein, sondern nur ein Unterrichts*mittel*. Sie sei nur ein Bissen Kuchen zwischen das tägliche Brot (R. Hildebrand).

Nur gelegentlich wird sie also berücksichtigt, nämlich dann, wenn das Ziel des deutschen Unterrichts es erheischt. Dieses Ziel ist und bleibt immer die Kenntnis des Hochdeutschen, eine Feststellung, die eine weitere Beschränkung der Verwertungsmöglichkeit unserer Mundart bedeutet. „Das Dialektische", sagt Goldscheider („Lesestücke und Schriftwerke im deutschen Unterricht", im „Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen", herausgeg. von A. Matthias, I. Bd., 3. Teil, München 1906, S. 50), „hat seine Grenze an der unabweisbaren Forderung, daß die Schüler die Schriftsprache erlernen müssen und anwenden sollen." Über die praktischen Konsequenzen dieses Satzes gehen freilich die Ansichten auseinander. Goldscheider selber kommt auf Grund desselben zu der Feststellung: „Wir müssen den Schüler fort und fort über das rechte

1) Vgl. auch Menges, Mundart in der Schule, Reins Enzykl., IV 842, Volksmundart S. 14 und sonst.

Wesen des Dialektes aufklären; zugleich aber muß er sich merken, daß er vorläufig den Ausdruck und die Regel der neuhochdeutschen Schriftsprache zu erlernen hat, ohne seinen Dialekt zu verachten." Und vorher noch: „Dem praktischen Schulmann bleibt schließlich nichts weiter übrig, als theoretisch mit aller Begeisterung für den Nährboden des Dialekts zu schwärmen, bei praktischer Anwendung aber seinen roten Balken daneben zu hängen" (a. a. O. S. 74). Andere Schulmänner wie Cauer („Von deutscher Spracherziehung" S. 113), Sozin („Schriftsprache" 488) und Wackernagel sind in der Beziehung weniger streng. Zwar sieht auch letzterer Provinzialismen eventuell als Verstoß gegen Deutlichkeit, Reinheit und Richtigkeit der Sprache an. „Dennoch", fährt er fort, „muß man sich wohl versehen, ehe man einen Provinzialismus für einen Fehler erklärt. Denn unsere Schriftsprache ... hat im Laufe der Zeit so viele Berührungen mit den verschiedensten Dialekten erlitten, daß jetzt ihre Grenzen nach allen Seiten hin Provinzialismen weit geöffnet sind." Und warum sollten die Schüler in bescheidenem Maße das nicht auch tun dürfen, was unsere besten Schriftsteller, die einen eigenen Stil haben, täglich und stündlich getan haben, was sie uns gerade so anheimelnd macht, und worauf wir jeden Augenblick aufmerksam machen! Wie darf ich, ohne inkonsequent zu werden, einem Realsekundaner einen elsässischen Provinzialismus zum Kapitalverbrechen anrechnen, wenn wir kurz zuvor gemeinsam Novellen von Ganghofer und Schmitthenner als Stilmuster genossen haben, wenn die Schülerbibliothek gar Rosegger enthält! Von der Erwägung ausgehend, daß das geistige Eigentum des Schülers an einem Aufsatze, möge es in Form und Inhalt noch so gering sein, nach Möglichkeit unangetastet bleiben sollte, kann man sagen: Ein mundartlicher Ausdruck darf im Aufsatze nur dann als Fehler angerechnet werden, wenn er, wäre er zufällig hochdeutsch, ebenfalls mangelhaft wäre, d. h. also, wenn er eben gegen Klarheit, Grammatik, Schönheit[1]) od. dgl. verstößt.[2]) Das schließt natürlich nicht aus, daß der Schüler bei Rückgabe der Arbeit darauf aufmerksam gemacht wird, dieses oder jenes Wort wäre

1) Auch Geyer („Der deutsche Aufsatz" im „Handbuch des deutschen Unterrichts" 1. Bd. 2. Teil. München 1906, S. 105) knüpft das sonst prinzipiell zugestandene Einfließen von Provinzialismen an „die Bedingung, daß die dialektischen Wendungen ohne weiteres verständlich sind, und daß sie weder trivial noch roh klingen".

2) Ein Beispiel möge das veranschaulichen: Menges zieht (Volksmundart S. 61) den Ausdruck: 'Es nimmt mich nur ein Wunder', dem andern: 'es wundert mich' vor. Damit widerspricht er zunächst einmal seiner eigenen, gewiß berechtigten Forderung nach Kürze. Davon abgesehen aber ist der Ausdruck doch auch recht unanschaulich und grammatisch absonderlich. So weit darf die Zulassung des Elsässischen denn doch nicht gehen, daß etwas Unklareres und Unschöneres den Vorzug erhält, nur weil es elsässisch ist.

eigentlich nicht streng allgemein hochdeutsch, und daß er bei ähnlichen Ausdrücken doppelte Vorsicht in ihrer Anwendung müsse walten lassen. Im übrigen ist dem Takte und Sprachgefühl des Korrigierenden hier eine besonders schwierige Aufgabe gestellt.

Ebenso wie bei der Beurteilung von Provinzialismen in Aufsätzen gehen die Meinungen bei einem anderen Punkte auseinander: Soll die Lektüre auch mundartliche Stücke zulassen, behandeln oder gar betonen? Goldscheider („Lesest." S. 74) lehnt es im großen und ganzen ab. „Allen Erdgeruch und alle Urwüchsigkeit in Ehren," meint er, „aber wer gewöhnt werden soll, der muß doch zunächst nach einer Hauptrichtung geschoben werden und nicht gleichzeitig nach allen Richtungen der Windrose. Heute Rosegger und morgen Reuter oder Klaus Groth und so fort." Darin liegt wohl ein Mißverständnis. Wer so verfahren wollte, wie es Goldscheider andeutet, dem müßte freilich das Handwerk von Staats wegen verboten werden. In eine 2. Realklasse Mecklenburgs gehört so wenig Hebel, wie in eine Realsekunda des Elsasses Fritz Reuter.[1]) Wenn im folgenden die Zulassung mundartlicher Stücke erörtert wird, so ist ohne weiteres vorausgesetzt, daß für jede Schule eben nur die Mundartdichter ihres Sprachgebietes in Betracht kommen können. Mit dieser Einschränkung treten viele für gelegentliche Beiziehung mundartlicher Stücke warm ein. Buchheim („Zum deutschen Unterr.", Programm Zittau 1890, S. 13) z. B. will als Lehrer wie als Schüler beobachtet haben, daß „gerade diese Nummern als eine recht willkommene Beigabe empfunden wurden und nicht zum Schaden notwendigerer Dinge." Noch weiter geht Wilke („Schriftdeutsch und Volkssprache", Leipzig 1903, S. 65), der die Schüler, ihren Kräften entsprechend, an der Sammlung mundartlicher Sprachproben, z. B. der Kinderreime, Volksrätsel, Redensarten, beteiligen will.[2]) Er wie auch Cauer („Von deutscher Spracherziehung", Berlin 1906, S. 113) sind der Ansicht, daß das Vorlesen mundartlicher Dichtungen oder der Vortrag solcher bei Schulfeiern in eigener Weise zum Herzen der Schüler spreche. Ganz besonders zu unterstreichen und erst recht gültig für das Lesebuch der mittleren Gymnasial- und Realklassen ist die Forderung von Menges („Die Mundart im Lesebuch der Volksschule", Elf.-Lothr. Lehrerztg. 1894, IV, 463): „Im Oberklassenbuch sollte auch das eine oder andere elsässische Volkslied stehen." Gar manches Gedichtchen dieser Art wäre mehr am Platze als die ein

1) In Prima wäre eine solche Beiziehung eher am Platze, schon zur Erklärung von Erscheinungen wie Lautverschiebung, Richtung des Umlautes usw.

2) Das ist, als Nebenergebnis, auch nach meinen Erfahrungen gar nicht so unmöglich und unfruchtbar. Vgl. unten S. 42.

sonst ganz anerkennenswertes Bestreben nach Lokalkolorit verratende „Münstersage“ von Uhland, oder Aug. Stöbers „Das Münster zu Straßburg in der Sternennacht“[1]), die beide 13—16jährige Schüler vollständig kalt lassen. Zugleich wäre die Aufnahme eines oder des anderen Volksliedes auch im Interesse dieser im Unterrichte arg vernachlässigten und doch so bedeutungsvollen Dichtungsart freudig zu begrüßen; man würde damit gleichsam zwei Fliegen mit einer Klappe fangen. Bedenklich dagegen bleibt es, wenn Menges an anderer Stelle („Volksmundart“ S. 9) einer allgemeinen Vermehrung der mundartlichen Gedichte in Lesebüchern und Gedichtsammlungen das Wort redet; bedenklich, weil dann die Mundart leicht Selbstzweck wird, statt Mittel zum Zweck zu sein. Höchster und letzter Zweck, das dürfen wir keinen Augenblick vergessen, bleibt immer die Beherrschung und das Verständnis des Schriftdeutschen. Und nur solange sie zur Erreichung dieses Zieles beiträgt, ist die Mundart unschätzbar. Daß einige mundartliche Stücke, wenn möglich, daneben behandelt werden sollen, ist trotz des Gesagten selbstverständlich, schon um des anderen Zweckes willen, über den Wert der Mundart den Schülern die Augen zu öffnen. Das Richtigste bleibt auch hier wieder der goldene Mittelweg: Eine zwar kleine und, wenn auch nicht für das Lesebuch, so doch für die einzelne Schule auf die Mundart ihrer Umgebung beschränkte, aber unter vielseitigen Gesichtspunkten ausgewählte Anzahl von mundartlichen Stücken.

Neben dieser Frage treten einige andere Punkte mehr zurück. Das Übersetzen mundartlicher Stücke ins Hochdeutsche z. B. oder Sprechübungen in der Mundart sind teils, wenigstens für mittlere und obere Klassen, zu elementar, teils vollständig überflüssig. Nur wenn ein Schüler im Ringen mit dem Ausdruck gar nicht zum Rechten kommen will, kann als ausnahmsweiser Notbehelf selbst auf höherer Stufe die Mundart zu Hilfe gerufen werden. Ganz ähnlich verhält es sich mit der Frage, ob auch der Lehrer gelegentlich in der Mundart der Schüler reden solle, wie es u. a. R. Hildebrand verlangte („Vom deutschen Sprachunterricht“ S.15). Das mag Schulrekruten gegenüber zuweilen am Platze sein; in höheren Lehranstalten muß Hochdeutsch Geschäftssprache sein und bleiben; womit nicht gesagt sein soll, daß der Lehrer nicht auch einmal eine Wendung der Umgangssprache verwenden dürfe. In beschränktem Umfange und mit dem nötigen Takt getan wird es ihm nicht nur in seiner Autorität nicht schaden, sondern ihn im Gegenteil seinen Schülern menschlich näher bringen. Die Gefahr liegt hier wie überall nicht etwa in der Verwertung an sich, sondern allein in der Übertreibung.[2])

1) v. Dadelsen S. 438f.

2) „Eine zu weit ausgedehnte Berücksichtigung der Mundart würde den geistigen Horizont der Schüler ohne Not und ohne Nutzen in zu engen Schranken halten,

Allerdings hat es nicht an Stimmen gefehlt, die überhaupt jegliche auch relativ geringfügige Verwertung der Mundart im Interesse der Schule und der Schriftsprache für verhängnisvoll erachteten. Außerordentlich scharf wendet sich auf S. 513f. der Elf.-Lothr. Lehrerztg. von 1897 (IV) ein Herr A. S. gegen jede Einführung und Verwertung der Mundart im Unterricht. Allein schon die mehrfachen Tatsachenfehler, die sich in den wenigen Zeilen finden, und die auch die Redaktion der Lehrerzeitung selber zu verschiedenen Fragezeichen veranlaßten, zeigen, was von seinen Ausführungen zu halten ist. Die Antwort ist denn auch nicht ausgeblieben. Doch auch besonnenere Leute haben vor der Mundart im Unterricht warnen zu müssen geglaubt. „Selbst Fach- und Schulmänner", so faßt O. Lyon (Ztschr. f. d. deutsch. Unterr. XX, 129, 1906) die von ihm selbst nicht geteilten Bedenken zusammen, „verhalten sich noch häufig den Mundarten gegenüber ablehnend und zurückhaltend, weil sie fürchten, der kunstvolle Bau unserer Schriftsprache könne durch das Eindringen derber und niedriger Formen gestört und entstellt werden, und namentlich die Jugend dürfe von den Mundarten mit ihrem scheinbar ungezügelten und wilden Sprachleben nur möglichst wenig erfahren, weil sonst ihre grammatische und stilistische Ausbildung leiden müßte." Hier liegt in der Tat mit der wundeste Punkt der ganzen Mundartverwertung. Menges weist (Reins Enzyklopädie IV, 857f.) eine lange Reihe von „Hemmungen" des Schriftdeutschen durch die Mundart nach. Und das Unheil, das durch undeutsche, aus der Mundart herübergenommene Satzbildungen auf syntaktisch-stilistischem Gebiete angerichtet werden kann, ist durchaus nicht zu unterschätzen. Allein diese Gefahr besteht bei allen Schülern, die zu Hause Mundart sprechen, ob nun mutig auf die Gefahr hingewiesen und eine mundartliche Wendung einmal mehr oder weniger ausgesprochen wird, oder ob man vor ihr à la Vogel Strauß die Augen verschließt. Gerade solches Ignorieren ist vielleicht bei weitem das Gefährlichere.

Man könnte freilich einwerfen, die Schüler möchten durch die gewissermaßen offizielle Anerkennung der Mundart, wie sie sich in deren Betonung und Verwertung im Unterrichte auszusprechen scheint, zu einer über das Ziel hinausschießenden Einschätzung ihrer Bedeutung und so zu einem ungerechtfertigten Einschmuggeln derselben in Aufsätze kommen, zum Schaden des eigentlichen Endzweckes, des Hochdeutschen. „Das ist aber", wendet Hildebrand[1]) („Vom deutschen Sprachunterr.", S. 68f.) da-

würde den Blick in einem untergeordneten Lebenskreise befangen machen und die Möglichkeit einer Erhebung zu höheren Interessen erschweren oder gar unmöglich machen." Albert Richter. (Zitiert nach Menges in Reins Enzyklopädie. IV, 840.)

1) Der gleichen Auffassung ist auch Sozin, Schriftsprache, S. 510.

gegen ein, „in keiner Weise zu fürchten in einer Zeit, wo durch die Übergewalt des geschichtlichen Ganges das Hochdeutsch als Spitze und Ziel aller formellen Bildung so allgemein schon gewissermaßen in der Luft liegt, daß die Schüler alle schon stofflich etwas davon als Ansatz aus dem Vaterhause mitbringen, vor allem aber das Gefühl von seiner Wichtigkeit und den schlummernden Drang, sich's anzueignen, weil es sie nach der Höhe führt, nach der doch alle streben." Wenn damit die stilistischen Bedenken gegen die Zulassung der Mundart im Unterrichte auch nicht restlos widerlegt und zum Schweigen gebracht sind, so dürfen sie, wie es verschiedentlich geschehen ist, auf der andern Seite doch auch nicht gar zu stark in den Vordergrund gestellt werden. Zum mindesten scheint es einem so berufenen Kritiker wie Geyer (vgl. „Der deutsche Aufsatz", S. 105) mehr als zweifelhaft, ob es sich überhaupt empfehle, alle landschaftlichen und mundartlichen Gepflogenheiten, die die Kinder in die Schule mitbringen, zugunsten der Buchsprache mit Stumpf und Stil auszurotten. Im Gegenteil: er ist der Ansicht, man könne die Jugend gar nicht zeitig genug darauf hinführen, daß in den Mundarten ein schier unerschöpflicher Quell von treffenden und anschaulichen Ausdrücken fließt, der für die Buchsprache nutzbar gemacht werden kann und von jeher gerade von den besten Schriftstellern nutzbar gemacht worden ist. Dagegen würde Goldscheider (vgl. „Lesestücke", S. 73) freilich einwenden, daß wir gar nicht die Aufgabe haben, Schriftsteller auszubilden, sondern Schüler zu neuhochdeutscher Schriftsprache und gebildeter Umgangssprache anzuleiten. Doch das ist ein Streit um Worte; das eine schließt das andere durchaus nicht aus: Man kann hie und da sehr wohl leichte Provinzialismen einfließen lassen und trotzdem noch mit Recht auf eine „gebildete Umgangssprache" Anspruch erheben (vgl. Goethe, Uhland u. a.). Jedenfalls dürfte der Einwand, der deutsche Stil der Schüler könnte darunter leiden, in keiner Weise hinreichen, um die Mundart nun ganz aus der Schule zu verbannen und damit auf ein an anderen Punkten so wertvolles Bildungsmittel voreilig Verzicht zu leisten.

Es ist dann noch bemerkt worden, sowohl die Reinheit und Schönheit des Ausdrucks wie auch die Sprachfertigkeit der Schüler könnten von der Einwirkung der Mundart betroffen werden. Was zunächst die ersteren angeht, so scheint R. Hildebrand (vgl. a. a. O. S. 69) „auch diese Furcht eitel. Denn auch für den Unterschied der Ausdrücke und Wendungen nach ihrem verschiedenen Standeswerte .... bringt der Schüler bereits ein gewisses Gefühl aus seinem Lebenskreise mit und kommt damit dem Lehrer entgegen." Was vollends die Sprachfertigkeit anbetrifft, so kann die Mundart unter Umständen sogar von positivem Nutzen

sein.[1]) Mehrfach hat bei Stockungen im freien geschichtlichen oder deutschen Vortrag die Aufmunterung, nur schlicht und einfach wie zu Hause zu reden, also der indirekte Hinweis auf das Muster der Umgangssprache den besten Erfolg gehabt. Die Mundart müßte nur dann unter allen Umständen als Hindernis für die Sprachgewandtheit betrachtet werden, wenn diejenigen, die zu Hause hochdeutsch sprechen, in der Klasse in der Regel den fließendsten, die Mundart Redenden dagegen den stockendsten Vortrag hätten. Weder das eine noch das andere ist bekanntlich der Fall.

Ein äußerer Einwand gegen die Einführung der Mundart in den Unterricht ist noch kurz zu streifen. Werden bekannte, eventuell eigenartige mundartliche Formen nicht unangebrachte Heiterkeit erwecken und so gerade beim jungen, in seiner Stellung noch nicht gefestigten Lehrer das Fundament der ganzen Stunde, die Disziplin erheblich gefährden? Schwerlich; denn die Weckung von Interesse, die doch ein Hauptzweck und wesentlichster Nutzen der Mundartverwertung ist[2]), hat noch nie die Disziplin beeinträchtigt.[3]) Im Gegenteil hält Hildebrand (a. a. O. S. 79ff.) ein etwaiges Lachen beim Aussprechen mundartlicher Ausdrücke für zulässig, ja unter Umständen geradezu für den „notwendigen Durchgang vom alten vornehmen Standpunkte zu dem neuen." Gewiß wird es im ersten Augenblick eintreten, aber eben nur als Durchgangsstadium. Beim zweiten oder dritten Male ist es mit dem Lachen um jeden Preis bereits vorbei. Die Schüler haben den tieferen Sinn der Mundartproben und -beispiele bereits erkannt und nehmen am Aufsuchen weiterer Unterlagen mit vollstem Ernste, wenn auch freudigen Sinnes teil. Allerdings muß man sich dabei zumal am Anfang hüten, das Maß des für jede Stufe Verständlichen zu überschreiten. Denn das ist eine weitere Gefahr der Mundartverwertung, daß man gerade hier leicht über das Niveau der Klasse hinausgerät, daß man etwa Parallelen mit früheren, besonders mittelhochdeutschen Sprachzuständen zu ziehen geneigt ist, die den Schülern noch unbekannt sind und vorläufig auch bleiben sollen. Immerhin ist es wohl nicht zu weit gegriffen, wenn man schon auf Tertia oder Sekunda bei günstiger Gelegenheit darauf hinweist, daß die els. langen î oder û Reste des Mittelhochdeutschen sind. Bei späterer mittelhochdeutscher Lektüre wird das sofort eine wesentliche Erleichterung für das Verständnis bilden.

1) Weiteres darüber s. u. S. 22f. 2) Vgl. unten S. 20ff.

3) „Die Störung der Disziplin ist durch eine gewisse zwanglose Vertraulichkeit in der Schule nicht zu fürchten, indem eben die geistige Regsamkeit und lebendige Tätigkeit am besten vor Zerstreuung bewahrt und zusammenhält." Mörikofer, nach Sozin, Schriftsprache, S. 505.

Überhaupt bietet die Verwertung der Mundart über diesen letztgenannten Einzelfall hinaus eine ganze Anzahl von Vorzügen, und zwar dergestalt, daß man da und dort fast von einer Notwendigkeit der Mundartverwertung reden möchte. Gründe ethischer wie sozialer, nationaler wie sprachlicher Natur lassen die bisher behandelten Gefahren der Mundartverwertung und die Bedenken gegen letztere schließlich beinahe vollständig hinter dem Nutzen zurücktreten.

So ist die Mundart zunächst zur Weckung von Interesse ein Mittel, das man nicht leicht missen möchte. Denn ist die psychologische Tatsache — auch für Erwachsene, um wieviel mehr für Kinder — richtig, daß uns das am lebhaftesten fesselt, was für uns einen Eigenwert hat, was uns schon einmal unter irgendeinem Gesichtspunkte näher getreten ist, so fragt man sich unwillkürlich: Was sollte mehr Interesse erregen, als die Mundart, die doch in der Mehrzahl der Fälle das einzige des ganzen deutschen Sprachunterrichts ist, das die Schüler schon als eigenes sprachliches Erlebnis von Hause mitbringen? In ihr haben wir die erwünschte Anknüpfung des Neuen an Altes, des Fremden an Bekanntes, so bequem und trefflich als nur möglich.[1]) Hat bei Worterklärungen und Sprachvergleichen der Lehrer die Belege sofort zur Hand, und vermag er sie an geeigneter Stelle geschickt einzuflechten, so ist damit nach Fuckels Ansicht[2]) ein guter Stützpunkt für die Erweckung des Interesses und für das Gedächtnis gegeben, und man wird bei der Erwähnung derartiger Fälle oft einem „freudigen Aufleuchten der Blicke“ begegnen. Besonders erwünscht muß letzteres namentlich in der Grammatikstunde, dem Kreuz des deutschen Unterrichts, sein. Es ist ja, auch wenn grammatische Belehrungen noch so sparsam eingeflochten werden, gar nicht möglich, deutsche Tertianer auch nur minutenlang mit denselben zu fesseln, ohne daß die losen Geister unversehens über Prärien und Pampas streifen, wenn es nicht gelingt, sie auf heimischen Fluren sich austoben zu lassen. Solch heimische Fluren sind in unserem Sinne aber die heimischen Worte, die Mundart. Wenn auch hier wie überall das vom Lehrer ausströmende Fluidum des eigenen Interesses das Beste tut, so haben wir doch in der Mundart ein überaus naheliegendes Mittel, die Sache an sich anziehend und lebensvoll zu gestalten. „Der Unterricht muß den Schülern die mitgebrachte Sprachkenntnis zum Bewußtsein bringen, indem er die grammatischen Belehrungen soviel als möglich von den mundartlichen Formen ausgehen und die dort durch Anschauung gewonnene Erkenntnis auf die sprachlichen übertragen läßt. Auf diese Weise wird die Mundart Lust zu grammatischen Unterweisungen er-

1) Vgl. auch Menges, Volksmundart S. 9.
2) Vgl. Ztschr. f. d. deutsch. Unterr. XXIV, 409.

zeugen und viel zu deren Verständnisse beitragen." (Menges, „Volksmundart", S. 32.) Wenn der Ausdruck „Lust" für Grammatikstunden auch etwas reichlich optimistisch ist, so kann ich doch jedenfalls aus mehrfacher Erfahrung bestätigen, daß es bei passender Einflechtung von Mundartproben durchaus gelingt, fast ganze Stunden hindurch interessierte und fröhliche Gesichter zu erhalten. Und Frohsinn ist doch sonst in Grammatikstunden, falls er nicht einem aufgeflogenen Maikäfer oder angehefteten Zettel gilt, ein selten gesehener Gast, obwohl er zur Erhaltung des Interesses, der Aufmerksamkeit und Lebendigkeit vielleicht nirgends so unerbittlich notwendig ist wie gerade hier. Fehlen die letzteren, so gehen, trivial ausgedrückt, die grammatischen Belehrungen und Begriffe zu dem einen Ohre ein und nach der Wiederholung in der nächsten Stunde zum andern wieder hinaus. Nur wenn sie im Schüler ein Echo finden, dann nur werden sie ihm ein κτῆμα εἰς ἀεί.

Die Langeweile dagegen wirkt nicht bloß für den Augenblick lähmend und ablenkend, sondern sie tötet, falls sie nicht ganz schnell gebannt werden kann, auch jeden weiteren Trieb zu eigener Betätigung zu Hause und im Unterrichte. Wenn die Finger nur gehoben werden, um den gähnenden Mund zu verdecken, so ist es um den Erfolg des Unterrichtes schlimm bestellt. Soll die Sprachlehre in der Schule erfolgreich betrieben werden, so muß das Kind — und nicht etwa nur das von sechs oder sieben Jahren — mit seinem eigenen Sprachschatze, seiner Mundart, auch mitwirken und zur Mitwirkung angehalten werden.[1]) Nicht umsonst redet O. Lyon (Ztschr. f. d. deutsch. Unterr. XX, 129) von der „erfrischenden und lebenerweckenden Gewalt der Mundarten", auch im pädagogischen, nicht bloß im sprachlichen Sinne. Zumal das Elsässische ist ein vortreffliches Mittel, die Schüler etwa Wortbedeutungen od. dgl. selber finden und entwickeln zu lassen, statt ihnen alles selber sagen zu müssen. Die Entwicklung durch eigene Kraft ist hervorragend geeignet, den Schaffens- und Betätigungsdrang 14- oder 15jähriger Jungen zu befriedigen, zugleich auch, durch das allmähliche Entwickeln das Ergebnis fester im Gedächtnis haften zu lassen.[2]) Schwerlich z. B. wird den meisten meiner Obertertianer die Grundbedeutung von „pausbäckig"[3]) jemals wieder ganz aus der Erinnerung entschwinden; sie haben sie ja selbst gefunden. In ähnlicher Weise wurde mit Hilfe der Mundart bei Erklärung des Ab-

1) Vgl. Birlinger, Alemannia III.

2) Menges bezeichnet die Mundart in der Schule einmal (Els.-Lothr. Lehrerztg. IV, 536) als „Apperzeptionshilfe". Auch Fuckel sieht sie als eine Stütze fürs Gedächtnis an. (Zeitschr. f. d. deutsch. Unterr. XXIV, 409.)

3) Vgl. unten S. 50f.

lautes allseitige tätige Mitarbeit erzielt. Ein Schüler brachte dort in wenigen Minuten zwei Beispiele, die außerordentlich treffend das Wesen des Ablautes veranschaulichten.[1]) Und so eifrig war er bei der Sache, daß er nach Schluß der Stunde vom Gange noch einmal in die Klasse zurückkam, um noch einen Beitrag zu liefern. Aus eigener Schülerzeit glaube ich mich zu erinnern, daß wir häufig 5 Minuten vor dem Klingelzeichen schon nicht mehr bei der Grammatik, sondern beim „Reiterball" und ähnlichen interessanteren Dingen waren, geschweige denn 5 Minuten nachher. Wenn der Erfolg auch in den seltensten Fällen so stark und augenfällig sein wird, ganz aus bleibt er wohl nie. „Es ist ein großer Unterschied," meint Stehle („Bedeutung des Dialektes für den Unterricht in der hochdeutschen Sprache", Elſ.-Lothr. Schulblatt 21, 210. 1891), „ob dem Schüler die kalte, nackte Regel gegeben wird: Die Kehllaute gehen ineinander über, und er die Beispiele „Jörg" und „Georg" lernt, oder ob ich ihm das Wort „lügen" in elſ. Mundart als „lije" vorführe und die Regel aus dem Dialekt ableiten lasse.[2]) Im ersteren Falle mußte der Schüler etwas lernen, sein Gedächtnis mit noch mehr Ballast beschweren; im zweiten Falle hat er etwas gefunden, seine eigene geistige Kraft erprobt, ist selbst in das geheimnisvolle Wesen unserer Sprache eingedrungen und wird sicherlich später selbständige Versuche machen und manch neues Beispiel finden." Wird aber der Schüler in dieser Weise auf eigene Füße gestellt und sieht dann, was er auch aus sich selbst heraus zu leisten vermag, so wird damit unmittelbar sein Selbstbewußtsein gekräftigt: Er wird mit Recht stolz auf seine Leistungen und von nun an doppelt bestrebt, immer Besseres und Selbständigeres zu leisten. Besonders aus zwei Erwägungen heraus kann eine Steigerung des Selbstbewußtseins nicht genug mit Freuden begrüßt werden: aus sittlichen Gründen und aus einem sehr nahe liegenden praktischen.

Es ist eine viel beklagte und verhängnisvolle Tatsache, daß gerade die Schüler mittlerer Klassen — Sextaner und Quintaner sind in der Beziehung weit angenehmere Plappermäuler — im deutschen (und geschichtlichen) Unterricht so überaus schwer zum freien Reden zu bewegen sind. Auch hier kann die Mundart wieder wirksam zur Besserung des Zustandes beitragen. Zwar liegt der Verdacht nahe, daß gerade die Berücksichtigung von zwei Sprecharten verwirrend wirken könnte, zumal wenn die Mundart geradezu mit Absicht während der Unterrichtsstunde in den Blickpunkt des Bewußtseins gerückt wird. Allein in Wirklichkeit ist gerade das Umgekehrte meist der Fall; darüber sind fast alle einig, die sich mit

1) Vgl. unten S. 42.
2) Vgl. unten S. 42 f.

der Verwertung der Mundart beschäftigt haben.[1]) Wenn im Unterrichte soweit als tunlich auch volkstümliche Ausdrücke und Wendungen genannt, ja selbst einmal geduldet werden, kommt die Sache den Schülern gleich vertrauter und heimischer vor: Die Kluft zwischen Schrift- und Volkssprache wird dann verkleinert. Das hat aber seinerseits wieder den unschätzbaren Wert, daß die Scheu, sich in der fremden, ungewohnten Schriftsprache auszudrücken, sich verringert: der Schüler wird mitteilsamer. Der Gewinn für den ganzen Unterrichtsbetrieb springt sinnfällig in die Augen. Trocknet dagegen die Schule die Quelle muttersprachlicher Schöpferkraft aus[2]), so nimmt sie dem Menschen sein schönstes Gut, die aus dem Innern quellende Rede, und schiebt ihm statt dessen den Wechselbalg angelernter Phrasen unter.

Durch nichts sind die letzteren leichter zu vermeiden als durch den steten Hinweis auf die Einfachheit und Natürlichkeit der Mundart. Überall, wo sich im Aufsatz Prunk und Wichtigtuerei und hohles Wortgeklingel ohne richtige Anschauung breitmachen wollen, vermögen sie am besten wohl durch den Hinweis auf die Sprödigkeit und Nüchternheit der Mundart, der trotzdem nie die Wärme und Treffsicherheit fehlen, berichtigt werden. Es gilt dem Schüler zu zeigen, was sich nicht alles aus seiner Umgangssprache unter geschickten Händen machen lasse, wie gerade das Tiefste und Höchste am ergreifendsten in den ursprünglichsten Worten wiedergegeben wird. Vielleicht bekommen die Schüler dann eine Ahnung von der Macht des Einfachen auch in der Schriftsprache. Zugleich erblicken in dieser Einfachheit und sinnlichen Anschaulichkeit der Mundart Mörikofer (vgl. Sozin, „Schriftsprache", 505) und Menges (Reins Enzyklopädie, IV, 860) eine Gewähr für die Wahrhaftigkeit dessen, der ihn gebraucht, in unserem Falle des Schülers. Der lernt ferner beim Vergleichen mundartlicher und schriftdeutscher Formen genauer hinsehen, sorgsamer beobachten. Täglich gesehene oder gehörte, aber bisher über-

1) Vgl. Menges, Volksmundart, S. 116 (ähnlich auch in Reins Enzyklopädie IV, 860): „Es ist nicht denkbar, daß durch die Berücksichtigung der Mundart die Sprechfähigkeit der Schüler leide. . . . Wenn der Schüler sieht, daß seine niedrige Haussprache in der Schule geehrt wird, so geht er aus sich heraus und wird unbefangener, und seine Zunge wird auch für die Schriftsprache gelöst. Sein Sprechen wird fließender, natürlicher, kräftiger." Bangert (Ztschr. f. d. deutsch. Unterr. XXIII, 275): „Dem Schüler muß zu Bewußtsein kommen, daß seine Mundart kein unwürdiges Objekt wissenschaftlicher Beobachtung ist. Dann nimmt er an diesem Unterrichte mit dem Herzen Anteil, dann geht er mit der Sprache dreist heraus, während er sonst leicht verschüchtert wird und nicht zum Sprechen zu bringen ist."

2) Vgl. v. Raumer (Sprachwissenschaftl. Schriften S. 207; nach Sozin, Schriftspr. S. 482).

haupt nicht beachtete Dinge erregen nun plötzlich seine Aufmerksamkeit, ein doppeltes Interesse. Er lernt aufpassen, auch im scheinbar Altbekannten noch Neues entdecken, den Dingen auf den Grund gehen. „Dazu kommt die Liebe für das Kleine und Geringe. Wie manches unbeachtete Wort der Mundart kommt beim Schüler zu Ehren und wird ihm wichtig, wenn er sieht, wie es einem unverstandenen schriftdeutschen Worte auf den Grund leuchten kann" (Menges a. a. O.).

Überhaupt ist die Mundart zu unmittelbarer Belehrung aller Art beizuziehen, ein „Veranschaulichungs- und Vergleichungsmittel" des Unterrichtes, wie es Menges mehr knapp als schön bezeichnet („Volksmundarten", S. 7). Wie viel schneller und besser als mit langen Reden läßt sich z. B. das Wesen des Ablautes durch ein paar elsässische Verschen veranschaulichen! „Um auch für die Bedeutung der Vorsilben miß, un, ur, ge, ver usw. Verständnis anzubahnen, kann der Lehrer wiederum in einzelnen Fällen ganz ausgezeichnet an die Mundart anknüpfen, und die Schüler lernen nicht, sondern verstehen." Das Beispiel, an dem Stehle (vgl. „Elſ.-Lothr. Schulblatt" 21, 211) das zu erläutern unternimmt, werden wir später noch kennen lernen (s. unten S. 44f.). Durch den steten Vergleich von Mundart und Schriftsprache, durch den Zwang, die Unterschiede zwischen beiden festzustellen, zu schließen, zu erwägen und zu urteilen, kräftigt sich der Verstand des Schülers und bildet sich sein Geschmack. Welche Bedeutung in dieser Hinsicht der Mundart im Unterricht zukommen kann, hat R. Hildebrand in seiner Schrift über den deutschen Sprachunterricht (S. 70ff.) eingehend auseinandergesetzt. Er bezeichnet ihn dort geradezu als „den prächtigsten Bildungsstoff für den Verstand." Wird er zudem ziemlich regelmäßig verwertet, so liegt darin noch ein weiterer Vorteil: Da sich dann das Elsässische, wenn auch nur hie und da, so doch im ganzen wie ein roter Faden durch allen deutschen Sprachunterricht hindurchzieht, so bietet es oft eine willkommene Anknüpfung, mit anderen Worten ein weiteres Mittel zur Konzentration des Unterrichtes.

Neben diesen Vorteilen pädagogischer Natur im strengsten Sinne gewährt die Verwertung der elsässischen Mundart dann auch noch eine Reihe solcher, die dem Verhältnis von Schüler und Lehrer sowie Schule und Gesellschaft im weitesten Umfange zugute kommen. Daß die Mundart auf unteren Stufen oft das beste Mittel ist, um den Kindern zum Herzen zu sprechen, wird vielfach anerkannt.[1]) Schon mundartliche Färbung der Sprache heimelt hier die Kinder an[2]), während das strikt durchge-

1) Vgl. z. B. Wilke, Schriftdeutsch S. 65 und Sozin, Schriftsprache S. 505.

2) Es sei ausdrücklich betont, daß damit nicht etwa reinem Mundartsprechen das Wort geredet sein soll. „Mundartliche Färbung" wäre etwa der Gebrauch von Worten wie

führte Hochdeutsch leicht etwas Steifes und Formelles bekommt, geradezu zu einer Scheidewand zwischen Lehrendem und Unterrichtetem werden kann. Aber auch noch auf mittleren Klassen rückt der Lehrer seinen Schülern durch gelegentliches Verwerten der Mundart menschlich näher. Auch sie ist einer der „Wege zum Herzen des Schülers". Zugleich bahnt sie eine Art Verbindung zwischen Schule und Elternhaus an. Gerade auf der höheren Schule und in deren oberen Klassen, wo mit Fremdsprachen, höherer Mathematik, weiterer Geographie und Geschichte usw. usw. alles scheinbar so unendlich von der engeren Scholle gelöst ist, gerade da ist es vielleicht noch viel notwendiger als in der doch stofflich auf viel Näherliegendes berechneten Volksschule, daß der deutsche Unterricht den Kontakt mit Haus und Heimat aufrechterhält. Die Eignung der elsässischen Mundart hierzu, schon für die Volksschule, ist unbestritten. Wird im Deutschen die Schriftsprache als das Unbekanntere durch die Mundart als das Handgreiflichere näher gebracht und erläutert, so läßt dies die letztere in den Augen der Schüler an Ansehen gewinnen und hat damit ein Weiteres im Gefolge: der Gebildete blickt so oft mit Verachtung auf den Mundartsprechenden herab, und dieser fühlt sich beengt und beschränkt jenem gegenüber. „Hier kann die Schule die Gegensätze mildern, wenn sie dem einen zeigt, daß die Mundart auch Recht hat, und daß sich die Schriftsprache aus ihr fort und fort wie aus einem Jungbrunnen erneuern und beleben muß, und wenn sie dem andern die Schriftsprache so lehrt, daß er auf sie ein Stück von der Liebe zu seiner Mundart überträgt." (Menges, Reins Enzyklopädie IV, 861.)

Allerdings hat die Schule vorher die Aufgabe, diese Liebe zu einer bewußten und auf innerer Überzeugung beruhenden zu machen. Gelingt es ihr — ein notwendiger Zirkel — eben durch die Verwertung der Mundart, so ist das von erheblicher Tragweite. Wer nämlich die eigene Mundart schätzen gelernt hat, der läßt auch die anderer Leute als wertvoll und gleichberechtigt gelten. Der Spott des Müncheners über den Berliner, des Hannoveraners über den Sachsen, des Pommern über den Elsässer und vice versa hört dann auf oder verliert wenigstens seine verletzende Spitze. Das ist für den persönlich gesellschaftlichen Verkehr einzelner, aber auch für den nationalen Verkehr der deutschen Stämme und für das Gefühl der Einheit gewiß nicht belanglos. Um eine nachhaltige

---

Stiege für Treppe, Geschirr für Gefäß, Platz für Raum, fegen für kehren, putzen für scheuern, Scheuer für Scheune, Geiß für Ziege u. dgl., „mundartliche Färbung" auch bei schwankendem Geschlecht die Anwendung des zu Hause Üblichen, also: der Docht, das Euter, der Knäuel u. a. Damit wird sicherlich dem Ziel, der Beherrschung des Hochdeutschen, kein Abbruch getan.

Wiedergeburt unseres Volkstums in der von politischem Haß zerfressenen Gegenwart zu ermöglichen, „muß vor allem die Schule in ganz anderer Weise als bisher an der Erhebung der Mundarten zu bedeutungsvollerem Einfluß mitarbeiten. Es kann nicht nachdrücklich genug betont werden, daß jede Schulgattung, Gymnasium, Realschule, Seminar, Volksschule u. a., den Schüler außer in die allgemeine deutsche Schriftsprache und deren Literatur auch eingehend in Leben und Sprache der Heimat und in die volksmundartliche Stammesliteratur einzuführen habe" (O. Lyon, Ztschr. f. d. deutsch. Unterr. XX, 131). Da redet man dem Schüler so oft hohe Worte vom Festhalten an der heimatlichen Scholle, vom unvergänglichen Reiz und Wert des Fleckchens Erde, auf dem er geboren ist; und die gefühlsbetonteste Seite heimischen Wesens[1]), heimischen Klang will man ihm nicht gelten lassen? Der Sinn für den Wert des letzteren muß immer mehr geweckt werden, und wäre es auch nur, um endlich dem greulichen Missingsch im weitesten Sinne zu steuern, d. h. der unglücklichen Neigung, im Umgang mit Fremden hochdeutsch reden zu wollen, wenn man es doch nicht kann. Der Einheimische soll wissen, daß er sich mit seiner Mundart in keiner Weise „blamiert", sondern nur mit seinem Hochdeutsch, und der Fremde oder Gebildete soll einsehen, daß mit Anwendung der Mundart weder etwas Protestlerisches noch Geringschätzendes beabsichtigt ist. Und der Verdacht entsteht ja im Elsaß gar zu leicht.

Die politische Lage hat hier in den Beziehungen von Schriftsprache und Mundart anerkanntermaßen (vgl. z. B. Sozin, „Schriftsprache", S. 511) ganz besondere Verhältnisse geschaffen, die die Verwertung der Mundart im Unterrichte doppelt notwendig erscheinen lassen, weit mehr als anderwärts. So sehr im allgemeinen das Hochdeutsche gerade das stärkste nationale Band ist, und die Mundarten geradezu als ein Hemmnis der Einigung erscheinen, so kann doch gerade die elsässische Mundart bei richtiger und taktvoller Verwendung zur Hebung des Gemeinschaftsgefühles mit beitragen. Aus nationalen, politischen Gründen muß sonst die Schriftsprache in den Vordergrund gerückt werden. Aus denselben nationalen und politischen Gründen muß hier im Elsaß mit seiner besonders gelagerten Eigenart gerade die Mundart diese Stelle übernehmen, und dies am allermeisten an höheren Schulen, für die jungen Leute, die in wenigen Jahren Führer und Leiter ihrer Stammesgenossen werden sollen. Denn nichts zeigt so überzeugend und so vollkommen unwiderleglich die ursprünglich deutsche Art und Herkunft des Elsässers, als

1) „Die Mundart ist auch ein Stück Heimat, und sicherlich nicht das letzte!" Menges, Volksmundart S. 8.

seine Sprache und alles das, was mit der Sprache zusammenhängt, d. h. also in erster Linie die Dichtung. Für einen Zweig der letzteren, für das Volkslied, glaube ich dies bereits an anderer Stelle nachgewiesen zu haben.[1]) Für die Sprache aber ist es keineswegs schwieriger. So braucht bei Durchnahme des Wortakzentes nur darauf hingedeutet zu werden, wie bei vielen Fremdwörtern das Elsässische in seiner Betonung[2]) (auf der 1. statt 2. oder 3. Silbe) geradezu deutscher als das Deutsche selber ist. Nicht minder zeigen die häufig begegnenden Überreste hierzulande noch heute lebendiger, mittelhochdeutscher Sprachformen die deutsche Vergangenheit unseres Gebietes. Andere Beispiele sind nicht schwer zu finden. So muß die elsässische Mundart vom deutschen Standpunkte aus nicht etwa, wie es leider unverständigerweise zuweilen geschieht, als ein Hemmnis, sondern als eine Förderung deutscher Gesinnung angesehen werden. Die Schule hat es jedenfalls vollkommen in der Hand, sie dazu zu machen.

Dazu kommt, daß die Ehrung der sonst so geringschätzig behandelten und bewerteten Mundart dem Schüler Achtung einpflanzt vor heimischer Sprache und heimischer Sitte überhaupt. Dies aber fördert unmittelbar wieder einen Gegenstand, der in der Schule durchweg und sehr zu Unrecht ganz stiefmütterlich behandelt wird, heimische Volkskunde. „Die Volkssprache“, meint Mörikofer (vgl. Sozin, „Schriftsprache“, S. 505), „erweist sich . . . als ein nachhaltiges und zähes Band für die Erhaltung der Volkssitte. Mit der Sprachmannigfaltigkeit müßte auch die charakteristische Mannigfaltigkeit der Sittenzüge unwiederbringlich auslöschen.“ Die Mundart gibt nun den Anstoß, auf die verschiedensten Zweige elsässischer Folklore einzugehen. Da sind die schon berührten, oft unerwartet tief führenden, treffliche Einblicke in das Volks- und Sprachleben bietenden Orts- und Eigennamen, deren gierige Aufnahme von seiten der Schüler die Hoffnung nicht unberechtigt erscheinen läßt, daß hin und wieder einer oder der andere auch an einem nicht berührten Namen seine Erklärungskünste versuchen wird. Und selbst auf die — ziemlich sichere — Gefahr hin, daß wenigstens vorläufig zur richtigen Lösung noch die Kräfte und die Kenntnis der Hilfsmittel fehlen werden, ist auch die bloße Anregung zur Untersuchung und die Weckung der Aufmerksamkeit auf solche täglich gesehene und gehörte und doch nie beachtete Dinge ein nicht zu unterschätzender pädagogischer Gewinn. Auch mundartliche Volksdichtung kann gelegentlich gute Dienste leisten, Kinderreime, Volksrätsel, Redensarten u. dgl. können den Unterricht leicht und doch fruchtbringend

1) „Straßburger Post“. Jahrg. 1911, Nr. 167, 225, 314 u. 371.

2) Siehe unten S. 38.

beleben. Der gedankenlos unzählige Male gesungene Abzählreim bekommt gewiß eine ganz andere Weihe, wenn sich zeigt, daß er unmittelbar in das tiefste Wesen einer scheinbar so verwickelten Sache wie den Ablaut einführt. Nicht bloß den begabtesten Schülern wird da vielleicht aufdämmern: Hinter diesen bisher als Kindereien angesehenen Dingen steckt noch etwas mehr; wir müssen doch einmal darauf achten! Zumal wenn ähnliche Fälle häufiger sich finden, wenn etwa ein allbekanntes Verschen wie:

Kindl, bet,
Morgen kommt der Schwedt,
Morgen kommt der Ochsenstirn,
Wird das Kindl beten lern,

ein vorzügliches Beispiel für Volksetymologie enthält, wenn in den Worten, die der Volksmund dem Vogelgesange unterlegt[1]), ein tieferer Sinn zutage tritt, und so fort. Daß etwa bei der Erklärung des Wortes „Gejaid" („Moderne Prosa" III, 124) nicht bloß auf elsässische Sprache, sondern auch elsässische Volkskunde, die Sage vom „wiedige Heer" Bezug genommen werden kann, versteht sich von selbst. Zugleich mag der Name des Verfassers, Fritz Lienhard, zu einem kleinen Exkurs über elsässische Literatur in deutscher und elsässischer Sprache herhalten, so daß die Schüler das ganze Stück hindurch förmlich Heimatluft atmen.

Damit gibt die Mundart zugleich vom engsten Kreis herkommend und von da zu weiterem übergehend eine Art Einleitung in die allmählich und bruchstückweise in den mittleren Klassen einsetzende Literaturgeschichte. Zu dem gleichen Ziele, vor allem zum ersten Teile der Literaturgeschichte, nämlich der Geschichte der deutschen Sprache führt von der Mundart her aber noch ein zweiter bequemer Weg. Zunächst einmal ist gerade die elsässische Mundart wie nichts anderes geschaffen, den Schüler leicht und faßlich in die unerläßliche Vorstufe der deutschen Sprachgeschichte, in die Einsicht vom ständigen Wandel und Wechsel der Sprachen einzuführen. Menges verwertet („Volksmundart" S. 37) hierzu unter anderem die Erklärung der im Elsässischen noch erhaltenen 3 Geschlechter: zween, zwoo, zwei[2]), die den Schüler „einen wichtigen Blick in die Sprachbildung"[3]) tun lasse; Stehle z. B. den Wechsel zwischen

1) Siehe unten S. 59. 2) Vgl. unten S. 48.

3) In Fr. Nikolais „Beschreibung einer Reise durch Deutschland und die Schweiz im Jahre 1781" findet sich im 9. Bande der Versuch eines schwäbischen Idiotikons von Joh. Chr. Schmidt. Schon darin heißt es über den Wert der Mundart unter anderem: „Sie verhilft uns zu einem philosophischen Blicke in die Bildung der Sprachen und setzt uns in den Stand, den Charakter des Volkes von einer neuen, nicht sehr trügerischen Seite zu betrachten." (Nach Sozin, Schriftsprache S. 441.) Ähnlich Buchheim, Zum deutschen Unterr. S. 13.

J und G.[1]) Ist damit das Verständnis für die nächstliegenden Erscheinungen angebahnt, so kann — bei einer späteren, sich zufällig bietenden Gelegenheit — der Kreis etwas weiter gezogen werden. Diese Gelegenheit gab einmal das Wort „stapfen", das uns in der Lektüre („Moderne Prosa" S. 21) begegnete.[2]) An ihm wurde der Unterschied des Elsässisch-Alemannischen zu nördlicheren Dialekten erstmals klargemacht. Damit rückten zunächst der fränkische, dann nachher auch die anderen deutschen Mundarten in den Blickpunkt des Interesses. So kann vom Einzelnen, Bekannten ausgegangen werden, um gegen Schluß des Schuljahres aufs Allgemeine, eine kurze Entwicklung des Deutschen überhaupt, zu kommen und die Seiten 189 bis 190 der Grammatik (O. Lyon und W. Scheel: „Handbuch der deutschen Sprache", Ausg. D, 1. Teil. 6. Aufl. Leipz. 1911) zu verwerten, die schließlich nun auch dem Schüler nichts völlig Unbekanntes mehr sind.[3])

Daneben bringt die Mundart dem Schüler nicht nur das Werden, sondern auch das gegenwärtige Sein des Hochdeutschen näher. „Es könnte im deutschen Unterrichte der Schule viel zum besseren Verständnis der Schriftsprache getan werden, wenn die Lehrkräfte sich ganz genau darüber klar wären, wieweit die Mundart solchem Verständnis förderlich ist, und wieweit sie ihm entgegenwirkt. Dem Schüler müßte der Unterschied klar und deutlich zum Bewußtsein gebracht werden." (J. Spieser, „Schriftdeutsche Wörter mit abweichendem Sinn in der Mundart des Dorfes Waldhambach", Jahrb. d. Vogesenkl. 14, 146. 1898). Oft trägt ein einziger Hinweis auf mundartliche Parallelen mehr zum Verständnis des Hochdeutschen bei, als alle noch so ausführlichen Erklärungen. Es sei nur erinnert an die Bedeutung der Mundart, um den aus dem Sprachbewußtsein geschwundenen sinnlichen Hintergrund mancher Worte wieder lebendig werden zu lassen, also zur tieferen Worterklärung. Eine Reihe altertümlicher Wortformen und grammatisch auffallender Erscheinungen lassen sich restlos und ungezwungen mit Hilfe der Mundart auseinandersetzen. Ist sie doch in vielen Fällen bei weitem das geschichtlich Bessere und Klarere.[4]) Zumal von der elsässischen Mundart gilt dies, die infolge ihrer isolierten Lage und zeitweisen politischen Trennung vom Hauptstamme manches alte Sprachgut besonders treu bewahrt hat. Werden die Schüler hierauf aufmerksam gemacht, so wächst einmal wieder ihre Achtung vor der Mundart; zum andern steigt das Interesse am Gegenstand, wenn z. B. beim Vorkommen des Familiennamens der Fugger

1) Vgl. oben S. 22.
2) S. unten S. 51.
3) Vgl. auch unten S. 43f.
4) Vgl. R. Hildebrand, Beitr. zum deutschen Sprachunterr. S. 92.

auf das noch heute im Elsaß erhaltene und recht durchsichtig vom Substantiv abstammende Verbum fuggern = wuchern[1]) hingedeutet werden kann. In oberen Klassen endlich kann — nebenbei bemerkt — der Hinweis aufs Elsässische eine unmittelbare Zeitersparnis und Erleichterung bewirken. Die geringste Andeutung genügt, um den Elsässer in mittelhochdeutscher Lektüre über die Bedeutung von Worten wie anke, swër, twahel u. a. m.[2]) sofort aufzuklären.

In anderen Fällen wieder kann und soll die Mundart als Grundlage der grammatischen Belehrungen dienen, sei es, daß sie mit der Schriftsprache in Einklang, sei es, daß sie mit ihr in Widerspruch steht. Das Studium der Mundart schärft des Lehrers Blick für das, was er sorgfältig im Sprachunterrichte zu behandeln hat und was er kurz abtun kann[3]), bedeutet also eine erheblich intensivere Ausnützung der zur Verfügung stehenden Zeit und verhindert, daß die Schüler durch breite Behandlung bekannter Dinge gelangweilt und damit von der Aufmerksamkeit abgelenkt werden. Im Gegenteil, die Mundart ist, wie wir gesehen haben, ein Ansporn des Interesses und auch insofern eine Erleichterung für Schüler und Lehrer, als sie beiden treffende Beispiele in Hülle und Fülle bietet.[4])

Endlich sei noch auf eine Seite des „befruchtenden Einflusses der noch immer lebendigen Volksdialekte" (Hch. Rückert, nach Sozin, „Schriftsprache" S. 490) hingewiesen, ihre Bedeutung für die Ausbildung des Stiles. Die Mundart zeichnet sich ja bekanntlich in besonderem Maße durch sinnliche Frische und Anschaulichkeit ihrer Wort- und Satzbildungen aus. Darauf können auch schon die Schüler mittlerer Klassen immer und immer wieder aufmerksam gemacht und so wirksame Gegengewichte gegen die Wucht abstrakter und unvorstellbarer Phrasen geschaffen werden. „Hier ist nun", um mit K. Franke („Reichtum und Reinheit d. Schriftsprache, gefördert durch die Mundarten", Leipz. 1890, S. 15) zu reden, „der Punkt, wo die Schule kräftig eingreifen und mittelbar sehr für die Reinigung und Bereicherung der Schriftsprache durch die Mundarten wirken kann, indem sie sich eifriger, als es gewöhnlich geschieht, mit der mustergültigen mundartlichen Dichtung beschäftigt und auf Sprachgut, das zur Einführung in der Schriftsprache geeignet erscheint, hinweist." Allerdings ist dabei außerordentliche Vorsicht am Platze, will man nicht beim berechtigten Bestreben, Fremdwörter zu vermeiden, vom

1) Vgl. Menges, „Die Verwendung der Mundart im Unterricht", Elſ.-Lothr. Lehrerztg. 2, 201 (1895).

2) S. unten S. 52.

3) Vgl. Wilke, Schriftdeutsch S. 65.

4) Vgl. z. B. unten S. 32ff.

Regen in die Traufe, vom Gezierten ins Gemeine kommen. Und wenigstens Schüler unterer und mittlerer Klassen müßten gehalten sein, keinen mundartlichen Ausdruck stehen zu lassen, wenn er nicht ausdrücklich bei Gelegenheit empfohlen ist. Dem Sprachgefühl von Primanern dürfte in der Beziehung schon freierer Spielraum gelassen werden, jedenfalls mehr, als augenblicklich wohl meistens der Fall ist. Das Beispiel besserer wie weniger guter Schriftsteller zeigt genugsam, daß mundartliche Wendungen mit Maß und Ziel weder ein Hindernis der Größe dort noch der Hauptgrund der Schwäche hier sind.

Zu den aufgezählten und für jede Gattung höherer Schulen gültigen Vorteilen der Mundartverwertung kommt dann noch einer, der speziell für Realschulen von Bedeutung ist. Hier kann die Mundart bei dem Fehlen von Latein und Griechisch geradezu als Ersatz dieser zur Sprachvergleichung und zur Hebung des Sprachgefühles dienen. „Was dem Unterrichte dabei an Weite abgeht, das gewinnt er reichlich an Tiefe dadurch, daß die Mundart dem Schüler keine fremde Sprache, sondern mit ihm von Kindesbeinen an verwachsen ist, und daß infolgedessen die an ihr gewonnenen Vergleichungen eher einleuchten und anhaltender wirken" („Reins Enzyklopädie" IV, 840). Die Muttersprache läßt sich, falls zum Vergleiche passende Fremdsprachen wie in der Realschule nicht zur Verfügung stehen, gewiß auch mit Hilfe der elsässischen Mundart, deren sprachwissenschaftlicher Wert ja anerkannt ist, in rationeller Weise behandeln und erlernen. Denn auch die Gegenüberstellung dieser beiden Sprachen gestattet einen Vergleich ihrer Ausdrucksweise und ihrer Anschauungsart, leitet zur Wahl passender Ausdrücke an u. dgl. Und das alles ist es doch eben, was uns Fremdsprachen, zumal tote, fast allein so wertvoll macht. So hat die elsässische Mundart gerade für die Realschulen mit ihrem verhältnismäßig geringfügigen Sprachunterrichte und am meisten für deren mittlere Klassen, die gegen die entsprechenden und gerade die Sprachklassen par excellence bildenden Stufen der Gymnasien so sehr zurückstehen, als Vorbedingung vergleichenden Sprachunterrichtes eine doppelte Wichtigkeit. Realsekundanern und -primanern kann also in Ermangelung klassischer Sprachen wenigstens an der Mundart das Auge für den Zusammenhang einzelner Spracherscheinungen geöffnet und so einigermaßen das Verständnis für den Zusammenhang der indogermanischen Sprachen überhaupt vorbereitet werden. Ja, G. v. d. Gabelentz ist sogar der Ansicht, daß die Erforschung der Mundart der Erforschung der sog. alten Sprachen an Wert für die Sprachwissenschaft gleichkomme (vgl. Wilke, „Wortkunde" S. 20). Auch im einzelnen kann die Mundart Realschülern gegenüber bei Erklärung moderner Ausdrücke, die der Anschauungsweise

der Antike entlehnt sind, gute Dienste leisten. Der Realschülern so gut wie nichtssagende und unverständliche Ausdruck „Eulen nach Athen tragen" läßt sich z. B. mit dem elsässischen „Wasser in den Rhein tragen" restlos und trefflich wiedergeben.

So zeigt sich, daß die Mundart, wenn bei ihrer Verwertung einige naheliegende Fehler klug vermieden werden, recht wohl geeignet ist, den deutschen Unterricht und die Belehrung und Erziehung der Schüler überhaupt in der verschiedenartigsten Weise kräftig zu fördern. Sie weckt, um es kurz zusammenzufassen, das Interesse des Schülers, hebt seinen Schaffensdrang und sein Selbstbewußtsein, ist ein Mittel für Wahrhaftigkeit und gegen Phrasentum, fördert genaues Beobachten und scharfes Denken. Sie bringt Schüler und Lehrer, Schule und Haus, hoch und niedrig sich gegenseitig näher, beschleunigt den Anschluß ans große Ganze und öffnet das Auge fürs scheinbar Kleine, Unbedeutende und doch so Wertvolle im eigenen engeren Kreise des Stammes. Sie belehrt endlich ganz unmittelbar über Werden und Wesen der Muttersprache und erweitert so den Blick und das Interesse nach den verschiedensten Richtungen. Wir haben uns nun nach allen theoretischen Feststellungen nur noch zu fragen, wie sich die schönen Ziele in der Praxis tatsächlich erreichen lassen. Nach den allgemeinen Prinzipien folgt nunmehr:

## II. Ihre Anwendung.

Die Mundart wird im allgemeinen dann nur zur Erklärung beizuziehen sein, wenn auffallende Abweichungen oder Übereinstimmungen mit der Schriftsprache vorliegen. Naturgemäß tritt das in bei weitem den meisten Fällen grammatischen Erscheinungen gegenüber ein. Es ist daher im folgenden alles unter diesem grammatischen Gesichtspunkte behandelt, was aber keineswegs bedeuten soll, daß die Beispiele nun samt und sonders bei planmäßiger Abwicklung eines grammatischen Schemas zur Sprache kommen müßten. Ein großer Teil findet seine Erledigung bei Rückgabe von Aufsätzen und bei der Lektüre, also durchaus gelegentlich. Nur der erste Abschnitt, die Lautlehre, ist ausschließlich im Anschluß an die Grammatik und zwar an die letzten Abschnitte von Lyon-Scheel (S. 167ff.) behandelt.

Da erwähnt Lyon-Scheel unter anderem (S. 169) „die volleren Vokale des Althochdeutschen". Um den Schülern davon eine Anschauung und den Worten eine sinnliche Unterlage zu geben, wird nun nicht etwa ein Stück Althochdeutsch vorgelesen, das jedenfalls absolut nichtssagend verklingen würde, wird nicht etwa das eine Unbekannte durch ein zweites noch Unbekannteres erklärt, sondern es wird einfach auf die heute noch

vorhandenen Überreste von Vokalreichtum im Alemannischen hingewiesen. Es werden mit sicherlich prompter Wirkung die Hebelschen Verse („Sonntagsfrühe" Str. 6):

„Drum isch er au so lisli cho,
Drum stoht er au so liebli do,"

in Parallele gesetzt zu den hochdeutschen:

„Drum ist er auch leise gekommen,
Drum steht er auch so lieblich da."

„Als Jean Paul Hebels alemannische Gedichte gelesen hatte", schreibt Wilke („Wortkunde" S. 95), dem dieses Beispiel entnommen ist, „meinte er (J. P.), man fühle sich ordentlich angeregt und wie neu belebt, auch einmal andere Ausklänge anstatt der ermüdenden Eintönigkeit unserer e in den Endungen zu finden."

Auch die Entstehung dieser e, der Vorgang der Schwächung beim Übergang vom Althochdeutschen ins Mittel- und Neuhochdeutsche, von dem gerade an der angegebenen Stelle bei Lyon-Scheel (S. 169) die Rede ist, läßt sich, statt, wie es dort geschieht, durch Gegenüberstellung alt- und neuhochdeutscher Formen, mit Hilfe der Mundart veranschaulichen. Ja, man kann auf diese Weise geradezu den Jahrhunderte zurückliegenden Vorgang sich gleichsam in der Gegenwart noch einmal abspielen lassen. Ein glücklicher Zufall wollte es, daß dabei der Name des Schulortes selber in meinem Falle ein überaus passendes und sicher nicht mehr so schnell vergessenes Muster bot: den Wechsel von hd. Colm**a**r in elſ. Colm**e**r. Um aber zu zeigen, daß dies durchaus keine vereinzelte Ausnahme bilde, wurde auch noch das nahegelegene Gem**a**r (mundartlich Gem**e**r[1])) erwähnt. Jetzt wurde der Kreis der Schwächungen von a zu e etwas erweitert: Beispiele Heim**a**t und Heim**e**t, Brosamen und Brosem, man und mer (geht z. B.). Nachdem a > e: klar war, konnte noch ein Schritt weiter getan werden: ei > e: Urteil > Urtel, Vorteil > Vortel, Leitseil > lētsel, Kirchweih > kirwe. Ein dritter Fall wurde bereits von einem Schüler selber gefunden: Montag > mentig.[2]) Daß aber die ganze Abschwächung nicht etwa ein längst entschwundener und toter Vorgang ist, sondern auch heute noch ununterbrochen weiter vor sich geht, war wieder mit Hilfe des Elsässischen nachzuweisen. Es brauchte zu dem Zweck nur gezeigt zu werden, wie hier gewisse Endungen bereits abgestorben sind, die sich im Schriftdeutsch noch mehr oder minder künstlich erhalten: Beweis Deklinations- und Konjugationsformen wie: Die brief, die schuh, die wäj (Wege), die täj, der gut Mann, er redt (redet) usw.

1) S. unten S. 55.

2) Die Beispiele außer den beiden ersten nach Sütterlin S. 61, 62 u. 84.

So bot hier die elsässische Mundart außer den Beispielen an sich auch noch obendrein die überaus seltene und doch so wertvolle Gelegenheit, eine in der Gegenwart noch vor sich gehende Sprachentwicklung für einen Augenblick zu fassen und zu beleuchten. Wie von einem Blitz wird da für eine Sekunde der Schleier durchrissen vor der sonst so schwer ersichtlichen Tatsache: die Sprache lebt, sie lebt noch. Übrigens bietet das Elsässische zum Beweis dieser Behauptung und nebenbei zugleich zur Einführung fortgeschrittenerer Schüler in den Lautwandel überhaupt noch anderweitig Material, nämlich in dem Übergange von offenem und halboffenem e > a (Adresse > atras; couverte > kywart), i > e (in Colmar) u. dgl. m. Beispiele jeder Art bietet die Dissertation von Roos „Die Fremdwörter in den elsässischen Mundarten; ein Beitrag zur elsässischen Dialektforschung". Straßburg 1903, S. 25ff.

Mit der Schwächung und dem Abfall der Endung ist aufs engste die Zusammenziehung zweier Bestandteile zu einem Wortgebilde verknüpft. Der Grund ist in allen Fällen die scharfe Betonung der ersten Silbe. Den von der Grammatik gebotenen hochdeutschen Beispielen (Lyon-Scheel S. 170) konnte mühelos eine Reihe mundartlicher zur Seite gesetzt werden, so die Umwandlung von: haben wir > hammer, sind wir > simmer geben wir > gemmer, mundvoll > mumpfl, tagelang > talang (so schon mhd.), Bannwart > Bangert, Weingarten > wingert, behalten > palte, gehören > kere, Grundbirne > grumbīr oder Grumbeer. Auf Zusammenziehung beruht endlich auch eine Form, die in der Lektüre, in Lienhards „Widukind" uns begegnete und erklärt werden mußte: (Wodans) Gejaid („Moderne Prosa" S. 124). Die Erklärung dieser Form gab, soweit es in mittleren Klassen ohne Zuhilfenahme historischer Grammatik überhaupt möglich war, hinreichend einleuchtend das elsässische „g'sait" und getreit (getragen). Erst in zweiter Linie wurden dann die hochdeutschen Analogien Maid und Getreide beigezogen, die nach einer Anmerkung der Velhagen und Klasingschen Ausgabe (S. 145) jenes Wort näher bringen sollten. Ist schon Mittelhochdeutsch in den Gesichtskreis der Schüler getreten, so könnte bemerkt werden, daß die elsässischen Formen wie: du seisch (mhd. seist), er seit; du treisch (treist), er treit; du leisch (leist), er leit geradezu noch reines Mittelhochdeutsch sind. (Vgl. Paul, „Mittelhochdeutsche Grammatik" S. 44). Werden daneben die ursprünglichen Formen genannt, so ist die Regel: Kontraktion von egi > ei, unschwer abzuleiten. Mit ihrer Hilfe wären bei passender Gelegenheit auch andere Fragen aufzuklären, es könnte etwa auf die Beziehungen zwischen altem und neuem Gerichtswesen: (ver)tagedingen > verteidigen, ein interessantes Streiflicht geworfen werden.

Die Betonung hat endlich außer Schwächungen und Zusammenziehungen noch eine Reihe von Dehnungen im Gefolge gehabt. Daß Worte wie sägen, klägen, häben u. dgl. ursprünglich wirklich kurzen Stammvokal hatten (vgl. Lyon-Scheel S. 170), läßt sich gerade elsässischen Schülern wieder besonders leicht einleuchtend machen. Es brauchen nur einige wenige aufgezählt zu werden aus der Unmenge von Worten, die heute noch im Elsässischen im Gegensatz zum Hochdeutschen kurz sind, etwa: habbere (Hafer), gawwel, käffer, kuggel, schiffer (Schiefer), kissel, ledder, wissel, voggel, stubbe, bodde, schenner, klänner, gäwwe, wiss (Wiese), namme, schamme, wennig, widder, grewwer, wăche (Wagen), hawwe (haben), awwer, trette (treten), bette, lĕje (legen), hewwe, bŏche (Bogen), bŏt (Bote), hosse (Hose), offe (Ofen). Als ein Schüler einige Monate nach Besprechung dieser Erscheinungen im Aufsatze ‚eintreten‘ mit zwei t schrieb (eintretten), konnte zur Begründung des Fehlers gelegentlich daran wieder erinnert werden. Die Kürze schmidd (Schmied) gibt gleichzeitig eine Erklärung des in der Klasse vorkommenden Eigennamens Schmitt; die Schreibung des im Elsaß vorhandenen Familiennamens Essel (mit zwei s) ist auf die gleiche Ursache zurückzuführen, und verständlich wird jetzt auch die Endung willer = Weiler in Ortsnamen (Dachswiller in Stoßkopfs „Pariser Reis'“). Umgekehrt wären solchen vom Hochdeutschen abweichenden Kürzen noch ein paar Längen des Elsässischen zur Seite zu stellen, so gaarde für Garten, hōchzit für Hŏchzeit, doochter für Tŏchter (auch im Plural: deechter; vgl. die Novelle von Marie Hart: „D'r Herr Merckling und sini Deechter“). Ein Schwanken zwischen Länge und Kürze zeigen schließlich noch zwei elsässische Ortsnamen, der des nahegelegenen Hohrod (bei Münster) und der des ferneren (Ott)rott oder Rott. Darauf hinzuweisen bietet sich etwa Gelegenheit bei der Durchnahme des Lesestückes „Der Beginn des Dreißigjährigen Krieges“ (v. Dadelsen S. 48), in dem die Rede ist von „Ausrottung“. Die hochdeutschen Parallelformen (aus)rotten und -roden finden in jenen beiden Namen ihr Pendant. In der mittelhochdeutschen Lektüre wären die vom Schriftdeutschen abweichenden Kürzungen und Längungen des Elsässischen natürlich in jedem Augenblick beizuziehen.

Mittelhochdeutsch und Neuhochdeutsch zeigen noch einen weiteren Unterschied im Vokalismus, der dem Elsässer ohne weiteres klar ist. Das einfache î ist regelmäßig zu ei diphthongisiert. Nur das Alemannische hat diesen Wechsel nicht mitgemacht. Infolgedessen kann der elsässische Sekundaner nicht nur mühelos alle entsprechenden alten Formen verstehen, sondern sogar selbständig nach seinen gewohnten Lauten bilden, also teilweise wenigstens gewissermaßen mittelhochdeutsch sprechen. Wenn ihm

gezeigt wird, wie sehr seine Mundart eine alte deutsche Erscheinung durch alle Anfechtungen hindurch gerettet hat, und wie er hier gegen seine nördlicheren und östlichen Stammesgenossen im Vorteil ist, so muß das Mittelhochdeutsche doppelt anziehend für ihn werden. Das wundervolle:

Du bist mîn, ich bin dîn;
des solt du gewis sîn.
Du bist beslossen
in minem herzen;
verlorn ist das sluzzelin:
du muost immer drinne sin,

klingt abgesehen von wenigen Formen tatsächlich fast ebensosehr elsässisch wie mittelhochdeutsch. Weitere Beispiele sind in fast unabsehbarer Fülle zu finden; es seien nur genannt mhd. und (allerdings oft verkürztes) els. bi (bei), bicht (Beichte), hirot (Heirat), isen (Eisen), liden (leiden), lis(e) (leise), rich (Reich), Rin (Rhein), schriben (schreiben), side (Seide), win (Wein), zit (Zeit). Ähnlich wie mit î verhält es sich mit mhd. û, das hochdeutsch zu au wurde, elsässisch aber sich erhalten hat, nur daß es hier schon im 13. Jahrh. sich in ü änderte. In einigen Gegenden ist aber selbst heute noch auch das ursprüngliche û erhalten. So lautet mhd. brûchen els. bruche oder brüche, ûz > uß oder üß, hûs > hüs usw. Endlich kann den Schülern auch die mittelhochdeutsche Aussprache des neuhochdeutsch zu eu (äu) gewordenen iu als ü erklärt werden, wenn man sie darauf aufmerksam macht, daß 1. diese Worte heute überall im Elsaß mit i gesprochen werden (hiuser > hieser, liute > litt, hiute > hitt, niun > nin, tiure > tier usw.), und daß 2. i im Elsässischen vielfach eigentlich ein ü ersetzt, (nhd. über > iwwer, trüb > trieb, üben > iewe usw.).[1])

Gewissermaßen die Umkehrung zu dieser Auflösung mittelhochdeutscher einfacher Vokale in Diphthonge haben wir da, wo mittelhochdeutsche Diphthonge sich in lange Vokale zusammengezogen haben. Auch hier hat das Elsässische den ursprünglicheren Lautstand gewahrt; und die Kenntnis dieser Tatsache kann unmittelbar dazu beitragen, dem Schüler das Eindringen ins Mittelhochdeutsche zu erleichtern. Wird ihm erklärt, daß die elsässische diphthongische Aussprache etwa von bieten = biëten, brief = briäf, blut = blüët ein Rest des Mittelhochdeutschen ist, und daß dessen Laute ähnlich wie die entsprechenden elsässischen wiederzugeben seien, dann macht das richtige mittelhochdeutsche Lesen solcher Worte, das er-

1) Auch mhd. i haben sich im Elsaß noch als solche erhalten, statt zu ü (wie im Neuhochdeutschen) zu werden, so Hilfe, Sprichwort, wirdig, lieje, trieje. Ähnlich erging es dem e (nhd. ö) in: ergetze(n), leffel, lesche(n), scheffe (Schöffe), schepfe, schrepfe, zwelf. (Vgl. Paul, Mittelhochdeutsche Grammatik S. 18.)

fahrungsgemäß zunächst nie erreicht werden will, weiter keine Schwierigkeiten mehr.

Überhaupt ist, wie an dieser Stelle in Vorwegnahme und kurzer Zusammenfassung der Einzelbeispiele nur angedeutet sei, der Wert des Elsässischen für das Eindringen in das Verständnis des Mittelhochdeutschen kaum zu überschätzen. „In besonderem Maße", schreibt J. Winteler[1]), „wird sich der deutsche Sprachunterricht auf Grund der Haussprache des Schülers auch fruchtbar erweisen auf höheren Lehranstalten, wo Gelegenheit geboten ist, bei der Behandlung des Mittelhochdeutschen das Verhältnis zwischen Mundart und Schriftsprache genetisch zu beleuchten und dadurch das Verständnis und die richtige Würdigung beider zu befördern. Erst auf jener Grundlage kann der ganze Bildungswert des Mittelhochdeutschen .... in der rechten Weise erschlossen werden. Der Schüler findet alsdann in ihm die Begründung von Verhältnissen, die er erst als Tatsachen kennt, und Auskunft auf eine Menge von Fragen!"

Was alles z. B. läßt sich auch nur an der einzigen ersten Strophe des Nibelungenliedes mit Hilfe des Elsässischen erklären! Die auffallende Form 'wunders vil' findet eine Parallele im mundartlichen 'wunders was', oder auch: (er hält sich für) 'wunders g'scheidt'. 'Geseit' war schon gelegentlich zur Sprache gekommen und wäre hier in tiefer schürfender Weise nochmals zu wiederholen. Bei hôchgezîten ist darauf hinzudeuten, daß die allgemeine Verkürzung eines langen Vokals im Elsässischen nicht eingetreten ist, daß das Elsässische hier also rein mittelhochdeutschen Lautstand zeigt. Bei den Reimworten klägen und sägen ist das gleiche der Fall, nur mit dem Unterschiede, daß hier nicht eine Länge, sondern eine Kürze sich bis ins heutige Elsässische erhalten hat. Weitere Beispiele für unterbliebene Kürzung und Längung, die anzuführen wären, um klägen und hôchgezîten auf eine breitere Basis zu stellen, haben wir schon weiter oben kennen gelernt (s. S. 35). Am zweiten Teile von 'hôchgezîten' oder auch an strîten ist dann ein weiteres Hochwichtiges klar zu machen: die einfachen Vokale î, û, iu sind regelmäßig zu ei, au eu (äu) diphthongisiert. Aber das Elsässische hat diesen Lautwandel nicht mitgemacht. Infolgedessen sprechen wir heute noch fast rein neuhochdeutsche Vokale und können aus unserem Sprachgebrauche den mittelhochdeutschen ohne weiteres ableiten. 'küener' zeigt dann das Gegenstück zu strîten: Umgekehrt sind die Diphthonge ie, uo, üe zu einfachen langen ī (geschr. ie), u, ü geworden. Das Elsässische hat auch dabei sich das Alte bewahrt. Und diese ganze Ausbeute des Elsässischen für das Mittelhoch-

1) „Über die Begründung des deutschen Sprachunterrichts auf die Mundart des Schülers." Bern 1878. S. 16f.

deutsche, wie gesagt, nun an einer einzigen, wahllos herausgegriffenen Strophe, wobei es noch durchaus nicht etwa auf Vollständigkeit ankam! Man begreift sofort, welche Rolle hier der Mundart zufallen kann.

Doch nach diesem zusammenfassenden und der Übersicht dienenden Exkurs wieder zurück zu grammatischen Einzelheiten, und zwar zunächst zur Betonung. Da zeigt sich, daß das Elsässische in geradezu idealer Weise in das Wesen deutscher Betonung einzuführen vermag. „Im Gegensatz zur Schriftsprache legt die Mundart bei Fremdwörtern den Akzent gewöhnlich auf die erste Silbe des Wortes. Sie befolgt dadurch das germanische Betonungsgesetz, das schon in ältester Zeit auch Fremdwörtern gegenüber zur Geltung kam" (Roos S. 19). So sagt sie: Bútel, Músik, Trótwar, Likör, Phýsik, Büro, bútik (boutique), Kúpe (coupé), párple (parapluie), Kúntrol (contrôle) usw. Die Schüler können dabei aufmerksam gemacht werden, daß hier das ursprünglich deutsche Sprachgefühl selbst da über Eindringlinge aus Fremdsprachen den Sieg davongetragen hat, wo die Sprache der Gebildeten unterlegen ist. Ja, als bei Erwähnung des Satzes aus der Grammatik (S. 171): „In deutschen Wörtern liegt der Ton nur äußerst selten auf einer Nachsilbe", auf die typischen Beispiele: lebéndig, Holúnder, und Forélle hingewiesen wurde, kam sofort aus der Klasse die Entgegnung, daß sogar hier das Elsässische noch bzw. schon germanische Betonung hat: Für lebéndig sagt man oberels. láwig[1]), für Holúnder Hólder.[2]) Und daß auch der Forelle gegenüber die Betonung hierzulande schwankt, ist daraus zu schließen, daß der ca. 5 km nordöstlich der Schlucht gelegene und auf der Generalstabskarte als Forellenweiher eingetragene kleine Vogesensee mundartlich Fórleweiher (mit dem Ton auf der ersten Silbe) heißt.[3])

---

1) Das bestätigt auch das Wörterbuch von Menges und Stehle S. 200.

2) Im Unterelsaß: Holler. Ein Gewann zwischen Obersеebach und Bahnhof Hunspach (Kreis Weißenburg) heißt z. B. Hollergarten.

3) Zu bemerken ist allerdings, daß die Volksetymologie in Colmar und im Münstertale den Namen ganz allgemein mit Fohrle = hd. Föhre (Kiefer) zusammenzubringen scheint. Diese Etymologie ist jedoch zweifellos falsch, wie auch eine auf urkundlichen Belegen fußende Zuschrift an die „Straßburger Post" (Nr. 740 vom 22. Juni 1912) zeigt. „Daß der Name tatsächlich zu Forelle gehört," heißt es an der angegebenen Stelle, „macht schon eine Bemerkung im ‚Reichsland' (III, 303) wahrscheinlich: ‚Hinter dem Forellenweiher ein kleiner Trockensee, Karpfenweiher genannt'; denn einer dieser beiden Namen ruft den andern gleichartigen hervor. Es wird zur Sicherheit durch eine in Stoffels ‚Topographischem Wörterbuch des Oberelsasses' (S. 168) enthaltene ältere französische Bezeichnung: ‚Etang des truides'."

In dem Worte Forelle wurde bis in das 16. Jahrh. hinein nur die erste Silbe betont; ahd. forhana, mhd. vorhen und vorhe, forhel und förhel. Die mhd. Form forhel (mit der Betonung auf der ersten Silbe) finden wir in der Mehrzahl noch in einem 1518

Mit der Betonung hängen, wenn auch vom heutigen Standpunkte aus weniger leicht erkennbar, drei andere grammatische Erscheinungen mehr oder minder eng zusammen, der Ablaut sowie Umlaut und Brechung. Auch sie gewinnen vermittelst der elsässischen Mundart für den Schüler einen ganz anderen Eigenwert als durch bloße schematische Behandlung. Brechung ist für ihn z. B. sofort kein toter Begriff mehr, wenn sie ihm Abweichungen zwischen Mundart und Schriftsprache wie summer: Sommer, frumm: fromm, trucke: trocken, g'waune: gewonnen, sunsch: sonst, trummel: Trommel, suntig: Sonntag, mittwuch: Mittwoch u. dgl. restlos erklärt.

Noch zahlreicher fließen die Beispiele bei Durchnahme des Umlautes. Um die Einwirkung des i und das ehemalige Vorhandensein nicht umgelauteter Formen zu zeigen, nennt Lyon-Scheel (S. 169): Narr — Närrin, Stunde — stündlich, Mund — mündlich und daran ohne weiteres anschließend schön. Die ersten Worte passen gut hierher; allein wie soll beim letzten der Schüler einsehen, daß ein Umlaut vorliegt, wo doch kein hochdeutsches Wort mit bloßem o mehr vorhanden ist? Da wurde denn gelegentlich zur Illustration einfach der alte Colmarer Name Schongauer beigezogen, den wir in dem Lesestück „Albrecht Dürer" (v. Dadelsen S. 36) bereits hatten kennen lernen.[1] Zugleich war mit diesem Beispiele ein Zwiefaches angebahnt: Einmal die Einsicht, warum die von Schülern verschiedentlich gebrauchte und ja naheliegende Form „Schöngauer" unrichtig wäre, und dann die Erkenntnis, daß der ganze Umlaut

zu Straßburg erschienenen „Spiegel der Artzney" von Fries: „Forhelen sein besser und leichterer verdowung denn Salmen" (Schmidt, Historisches Wörterbuch der elsässischen Mundart S. 107). Aus dieser Form entstand die Form Fohrel, der im Münstertale Fohrle entspricht. Und die gleichlautende Mehrzahl Fohrle ist noch im Namen Fohrleweiher enthalten. Die schriftsprachliche Form Forellenweiher ist daher ganz zutreffend. Heutzutage sagt man auch im Münstertal für Forelle Furall und betont die zweite Silbe. Daß aber die Form Fohrle mit dem Ton auf der ersten Silbe früher im Münstertal üblich war, beweist der Umstand, daß man dort eine ganz kleine Forelle hier und da noch Fehrele nennt (Ton auf der ersten Silbe). Die alte Betonung hat sich auch erhalten in der Schweiz (Forene), in Bayern (Förch und Förchel) und in Schwaben (Fohre und Förne). Die Form Forne muß früher auch im Elsaß gebräuchlich gewesen sein: denn Martin und Lienhart bringen in ihrem Wörterbuch der elsässischen Mundarten (I, 143) aus einem elsässischen Brief aus dem Jahre 1530 die Bezeichnung „Waltfornen" für Waldforellen. Übrigens haben wir noch heute im Unterelsaß das Wort Furn (Furne, Furm); nur bezeichnet es eine Art Weißfisch, wie auch in Schwaben Furn, Förn, Förm. Aber eine etymologische Verwandtschaft liegt doch wohl vor, oder vielmehr eine Übertragung der alten Form (vgl. hierüber das „Dtsch. Wörterb. f. Elsässer" von Menges und Stehle S. 93)."

1) Auch in einem — amtlich falsch geschriebenen — Straßennamen (Schöngauergasse) in Colmar noch vorhanden und somit jedem geläufig.

im Elsässischen ursprünglich nicht vorhanden gewesen sein kann. Das bestätigte dann anschließend noch eine Reihe anderer Worte, in denen das Elsässische abweichend vom Hochdeutschen den Umlaut noch nicht hat, so: bruck: Brücke, krott: Kröte, muck: Mücke, glanzig: glänzend, doone: tönen, hupfe: hüpfen, rucken: rücken, nutze: nützen, rugge: Rücken, drucke: drücken. Es läßt sich weiter zeigen, daß auch in Deklinations- und Konjugationsformen der Umlaut bis heute im Elsässischen noch nicht durchgedrungen ist. Er fehlt z. B. in den Pluralbildungen[1]): Dreienahre (Drei Ähren bei Colmar), burjer, nusse, storche, d'acker, d'axe (die Äxte), d'balle, d'hahne, d'ruwe u. dgl. Er fehlt ferner in der 2. und 3. Person der Einzahl von: blasen, braten, dreschen, fahren, fallen, fragen, graben, halten, helfen, lassen, laufen, lesen, messen, nehmen, raten, schlagen, schlafen, stehlen, stoßen, tragen, treffen, wachsen. Im Gebrauch dieser und der unten S. 41 genannten Nomina und Verba hat der Schüler doppelte Vorsicht walten zu lassen. Außerdem vermitteln ihm die Beispiele ohne Frage die Erkenntnis, daß das Elsässische dem Umlaute in weitgehendem Maße widerstanden hat, also zunächst eine reine Tatsache. Aber noch über diese hinaus läßt sich an der Hand der Mundart sogar einiges aus der geschichtlichen Entwicklung des Umlautes den Schülern nahe bringen. Sitzen Unter- und Oberelsässer nebeneinander in der Klasse, so läßt sich durch Vergleich des beiderseitigen Sprachgebrauches leicht feststellen, daß jene in vielen Fällen den Umlaut anwenden, wo ihn diese nicht besitzen; es sei nur erinnert an das vorhin genannte bruckl, das unterelf. brickl heißen würde, oder an oberelf. Kuch, unterelf. Kich (Küche). Daraus läßt sich dann weiter ableiten, daß der Umlaut, da ihn die dem Fränkischen näher Wohnenden in stärkerem Umfange haben, von Norden her eingedrungen sein muß. Sind in der Klasse **nur** Ober- oder nur Unterelsässer, so darf man zur Erreichung derselben Anschauung auf etwas anderes hinweisen: Wenn der Elsässer hochdeutsch reden will und kann es nicht richtig, so setzt er in einer ganzen Reihe von Worten den Umlaut, wo der gar nicht hingehört. Er fühlt also instinktiv, daß der weitergehende Gebrauch des Umlautes ein Charakteristikum des mehr im Norden Gesprochenen ist. An Beispielen zur Veranschaulichung mangelt es ja auch hier nicht (ründ statt rund im „Herr Maire", es geschehen Zeichen und Wünder in „Es spükt"). Die zuletzt behandelten Beispiele bieten eine Art von möglichst leichter Einführung in das Leben, die Philosophie der Sprache und lassen, wenn die Regeln vom Schüler aus den Beispielen selber abgeleitet werden müssen, auch die deutsche — nicht bloß die lateinische — Grammatik als eine interessante und wertvolle

1) Die meisten nach Menges, Übungen, S. 3.

Denkübung erscheinen. An Fälle wie ründ für rund und Wünder für Wunder kann dann als gewisse indirekte Bestätigung des oben Festgestellten angefügt werden, daß das Elsässische auch in anderen Worten den Umlaut abweichend vom Hochdeutschen zuviel setzt, so in den Mehrzahlformen: d'Täj, d'Generäl, d'Schef, d'Böje, d'Kräje, d'Wäje, d'Mäje, d'Ärm, d'Keschte (Kosten), d'Nämme u. dgl., in barfuß: barfiesig, in Steigerungsformen wie: bläuer, brüner, bräver, fühler (fauler), mägerer, sätter, schmäler, in Verbalformen wie: gelöuben, erlöuben, köufen (Reste des Mittelhochdeutschen; vgl. Paul S. 25), in: ich nimm, ich gib, dü käufsch, dü brüchsch usw. Hierher gehört dann noch eine Erscheinung, die allerdings nur in höchsten Klassen und auch da nur kurz zur Sprache zu bringen wäre. Auch bei mehreren Partizipien der Vergangenheit hat nämlich das Elsässische den Umlaut abweichend vom Hochdeutschen eintreten lassen, und zwar, wenigstens wenn man die ursprünglichsten und unflektierten althochdeutschen Formen in Betracht zieht, sogar mit vollem Rechte. Vom sprachgeschichtlichen Standpunkte ist das heimische 'gebrennt' richtiger als das gemeine 'gebrannt' (vgl. z. B. H. Paul, „Mittelhochdeutsche Grammatik", § 169), gerinnt (z. B. der Eimer hat gerinnt), gekennt, gerennt, besser als geronnen, gekannt und gerannt. Der Begriff des Rückumlautes wäre damit ohne große sprachgeschichtliche Exkurse zu erläutern.

Ganz ähnlich wie beim Umlaut ist auch beim Ablaut zu verfahren. Auch der steht im Elsässischen in vielen Fällen abweichend vom Deutschen. Bildungen wie: gebolle (gebellt), gedidde (gedeutet), gelidde (geläutet), g'hile (geheult), gewunke (gewinkt), Schunke für Schinken sind dem Schüler durch die Zusammenstellung mit dem Ablaute sofort klar. Kommt gar eine solche alte Form in der Lektüre vor, so bedarf es nur eines Hinweises auf die Mundart der Schüler, um sie ihnen vertraut zu machen.[1])

So läßt sich der Ablaut als Ding an sich mit Hilfe des Elsässischen gut veranschaulichen. Aber noch mehr als das, er läßt sich auch damit erklären. Bei der Frage nach dem Wesen des Ablautes erhält man — nach Analogie des vorher durchgenommenen Umlautes und der Brechung — nicht selten die Antwort, daß der Ablaut ein Vokalwechsel sei „unter Einwirkung dieses oder jenes folgenden Vokales." Die Schüler vermögen also zunächst nicht zu begreifen, daß nicht auch hier Einwirkung eines folgenden Vokales vorliege, daß die Sache gewissermaßen „spontan" vor sich gehe. Nun geht man nach der gerade hier trefflich bewährten Anleitung von Menges vor, indem zur Erklärung des musikalischen Elementes elsässische Volksreime zugezogen werden. Daß die Ablautsreihen nicht zu-

1) Vgl. Menges, Volksmundart, S. 51.

fällig entstanden sind, sondern durch die verschiedene Mundstellung und vor allem durch den Wohlklang bedingt werden, das kann man nämlich nach Menges („Volksmundart", S. 54) an der a — i — u-Reihe gerade wieder mit Hilfe des Elsässischen klar machen. Die Mundart hat in sonst sinnlosen Zusammenstellungen diese Reihe mit Vorliebe verwendet, so in: bim, bam, bum; piff, paff, puff; bitsche, batsche, Kuche; ri, ra, rütsch und anderen. Einige dieser Verschen wurden einmal im Unterrichte zur Bestätigung und Beweisführung genannt, und die Wirkung war nicht bloß augenblickliches volles Verständnis, sondern auch tätige Mitarbeit. Ein einziger Schüler brachte im Verlauf weniger Minuten, wie schon (S. 22) bemerkt, zwei passende und sogar der einschlägigen Literatur bis dahin unbekannte Beispiele: Zicke, Zacke, Bohnestacke; und

Rip di Rap di Rume,
Rip di Rap di Rolle.[1])

Dabei bestätigte die erste Zeile des letzten Verses die 3. Ablautsreihe (finden, fand, gefunden; binden, band, gebunden), während die zweite einen Beleg für die 2. Ablautsreihe enthielt (sinnen, sann, gesonnen u. dgl.). Andere Abzählreime liefern weitere Beispiele.[2])

Die Grammatik (Lyon-Scheel S. 173) erwähnt unter ihren Beispielen zum Ablaut auch Gabe — Gift. Daran wäre außer dem Wechsel von a: i noch ein Zweites zu erklären, der Übergang von b > f. Gerade dieser Konsonantenwechsel hat im Elsässischen eine ganze Anzahl von Parallelerscheinungen. Es seien nur genannt: sauber > süfer, Schippe > Schüfel, Traube > Triwwel, Kilb > Kirwe.[3]) Auch der Ausdruck Hubgericht (Hube: Hufe) in „Ernst, Herzog von Schwaben" II (V. 795), sowie die gleich in den ersten Zeilen von Rückerts „Parabel" aufeinander folgenden Reimworte „schnauben" und „schnaufen" finden in diesen Beispielen eine treffliche Erklärung. Eine zweite Art von Konsonantenwechsel ließe sich im Anschluß an die Worte im „Taucher": „Bis zum Himmel spritzet der dampfende Gischt", zur Sprache bringen. Es brauchen nur Formen wie Gischt: Jast, gären: jäste bzw. järe, jäh: gach[4]) nebeneinandergestellt zu werden. Das Urteil Stehles über den pädagogischen Wert und die Tragweite eines solchen induktiven Verfah-

1) So in Kaysersberg.

2) Vgl. z. B. In der bi - ba - bon'schen Küche
Geht es bi - ba - bonisch zu,
Dort tanzt der bi - ba - bon'sche Ochse
Mit der bi - ba - bon'schen Kuh.

3) Andere siehe bei Stehle, Els.-Lothr. Schulblatt 21, 211.

4) Vgl. Menges und Stehle S. 100 u. 156.

rens haben wir schon oben (S. 22) wiedergegeben. Sind die Übergänge zwischen b und f und g und j erklärt, so können zur systematischen Erweiterung des Gesichtsfeldes auch noch andere erwähnt werden. Manches Wort wird der Schüler dann mit ganz anderen Augen, mit größerem Verständnis betrachten, vielleicht wird er überhaupt erst zum genaueren Beobachten angeregt. Dazu verhelfen Gegenüberstellungen schriftdeutscher und mundartlicher Worte wie wandeln: wandern, Marmel[1]): Marmor, Zundel: Zunder, salfet: serviette, Mülwelfer: Maulwurf, Kirb: Kilb, Kilch[1]) (Sundgau): Kirch', Blumere (Katzental): Brombeere, welche Übergang zwischen r und l, was: war und o Jerum: o Jesum, die solchen zwischen r und s[2]) veranschaulichen. Die elsässischen Formen salwe (Salben), garwe (Garben,) narwe (Narben), varwe (Farben) und ähnliche lassen sich oberen Klassen selbst sprachgeschichtlich näher bringen, wenn die mittelhochdeutsche Lektüre zeigt, daß auch hier wieder einmal das Elsässische mittelhochdeutschen Lautstand bewahrt und den allgemeinen Übergang von w in b nach r und l nicht mitgemacht hat. Im Anschluß an andere Worte wie süfer: sauber (oben S. 42), oder heben: heven (els. hewwe), ließe sich auf der gleichen Stufe das Vernersche Gesetz (grammatischer Wechsel) schon im voraus behandeln, um später bei der deutschen Sprachgeschichte zur Einleitung in die Literaturgeschichte um so rascher vorwärts zu kommen.

Der zusammenhängenden Darstellung der Literaturgeschichte hat ja in Obersekunda unbedingt eine Übersicht über die Entwicklung der deutschen Sprache voraufzugehen; und dabei läßt sich eine Erklärung der Lautverschiebung nicht vermeiden. Wenn bei der 2. Verschiebung auch in erster Linie Seitenblicke auf das Plattdeutsche und Englische erklärend wirken, so ist doch auch hier das Elsässische nicht ganz ohne Nutzen zu Vergleichen und Erläuterungen beizuziehen. Es regt die Schüler schon zur Aufmerksamkeit an, wenn sie darauf hingeführt werden, daß es diesseits der Lauter Pfarrer, Pferde, Äpfel u. dgl. gibt, während dieselben Dinge jenseits der genannten Linie Parrer, Perde, Appel usw. heißen, daß die Pfälzer sich selber nur als Pälzer kennen. Dann kann das Beobachtungsfeld räumlich weiter eingegrenzt werden. Alle Kinder des Elsasses werden oberhalb Mülhausen im Sundgau zu Chindern. Wenn die beiden Beispielgruppen, p: pf und k: ch, vergleichend nebeneinandergerückt und durch Anziehung weiterer niederdeutscher Proben in einen größeren Zusammenhang gestellt werden, so muß dem Schüler an der Erscheinung im eigenen Lande die Erkenntnis aufgehen: die Lautverschiebung hat

1) So schon im Mittelhochdeutschen.
2) Über p und pf siehe unten S. 51.

sich je weiter nördlich um so weniger stark durchgesetzt, ist also von Süden nach Norden vor sich gegangen.[1]) Bei der weiteren, etwas genaueren Behandlung der Erscheinung könnte dann noch einmal das Elsässische als Beweismittel verwertet werden: Im Anlaut ist bei den urdeutschen Medien d, b und g die Verschiebung fast ganz unterblieben; nur d hat sie im Hochdeutschen. Aber wie groß der Widerstand in diesem Falle gewesen sein muß, zeigt noch heute die elsässische Mundart, die vielfach altes d im Anlaute erhalten hat. Tochter wird hierzulande Dochter, guten Tag als gude Daj, sein Teil abbekommen als sinn Deil abbekommen usw. ausgesprochen. Ist das Ohr der Schüler noch nicht so weit geschult, um diese immerhin feinen Unterschiede klar fassen zu können, erheben sich noch etwaige Bedenken an der Richtigkeit des Vorstehenden, so könnte eventuell erwähnt werden: Wir vermengen die Laute noch derart, daß wir ohne ganz strenge Selbstzucht für gewöhnlich nicht imstande sind, sie so scharf zu trennen, wie es z. B. für die Aussprache des Französischen notwendig ist. Daher man den Elsässer in Frankreich sofort vor allen anderen Ausländern, auch sonstigen Deutschen, erkennt.

Die Unterschiede des Elsässischen von den anderen deutschen Mundarten wären nun an der Hand der Lautverschiebung näher ins Auge zu fassen. Die mit labialer Tenuis anlautenden Worte führen zur ersten Scheidung von Alemannisch und Rheinfränkisch; werden noch Worte mit fehlender Diphthongisierung (min: mein) daneben gehalten, so ist die Grenze schon ziemlich genau festgelegt. Was noch weiter nördlich gesprochen wird, ist an der schließlich ganz verschwindenden Lautverschiebung als Niederdeutsch zu erkennen. So wäre von den ihm mehr oder minder nahe stehenden Schwestern des Elsässischen auf die gemeinsame Mutter, die urdeutsche Sprache, und deren Geschwister, Gotisch und Altnordisch, von da endlich auf die Ahne aller, das Indogermanische zurückzugreifen.

An die bisher behandelte Lautlehre im engeren Sinne schließt die dem Unterricht zugrunde liegende Grammatik noch einige Kapitel aus der Wortbildungslehre. Auch da kann die Mundart zur Erklärung der Grundbedeutung verschiedener Vor- und Nachsilben wertvolle Dienste leisten. Hinsichtlich der Vorsilbe 'ver' schreibt Stehle (Elf.-Lothr. Schulblatt 21, 211): „In den Ausdrücken: sich verschreiben, sich versprechen bedeutet die Vorsilbe 'ver' soviel wie falsch, also falsch sprechen, falsch schreiben u. a. Dope sind bekanntlich die Finger, sich oder 'si verdopa' heißt die Finger falsch gebrauchen, die Finger an fremdes Eigentum brin-

1) Es wäre selbstredend hierbei wiederholend auf den umgekehrten Weg des Umlautes (s. oben S. 40) aufmerksam zu machen.

gen, stehlen, z. B. dia Büwa han si widr a unsere Äpfel verdopt."[1]) Ähnlich ist der Grundbegriff der Vorsilbe 'ge' = Zusammensein, Gemeinschaft aus elsässischen Worten von den Schülern induktiv zu finden.[2]) Bei der Nachsilbe 'heit' ist zum Beweis, daß sie ursprünglich ein selbständiges Substantiv war (Lyon-Scheel S. 177), auf die noch heute im Unterelsaß durchaus gebräuchlichen Wendungen: besoffener heit, lediger heit u. dgl. aufmerksam zu machen. Ein besonderes Substantiv war früher auch die Adjektiv-Endung 'lich', deren Erklärung nach R. Hildebrand S. 90 „ein Bissen Kuchen zwischen das Brot" wäre. Sie bedeutete zunächst Leib, Gestalt, und bekommt nun sofort besonderes Leben durch die Zusammenstellung mit els. Licht = Leiche(nbegängnis). Daß î zu i verkürzt wurde und nicht ei wie in Leiche blieb, erklärt sich aus der Unbetontheit der Nachsilbe, also aus demselben Vorgange wie die Schwächung von a > e in „Colmar". Damit läßt sich zugleich eine dritte Nachsilbe erklären. „Die Nachsilbe 'sel' ist nur eine Nebenform des volleren 'sal'," heißt es im Lyon-Scheel (S. 176). Der Hinweis auf das früher gelernte Colmar: Colmar macht jedes weitere Wort überflüssig.

Zum Schlusse des Abschnittes über die Lautlehre sei wenigstens anhangsweise noch erwähnt, daß die Mundart, so sehr sie sich im allgemeinen bekanntlich als Hemmnis einer guten Aussprache erweist, unter Umständen doch auch zu einer Förderung derselben werden kann. Besonders zu berücksichtigen und dann zu verbessern ist dabei das, was die Mundart nicht hat, nämlich geschlossenes u (Kuh) (abgesehen vom äußersten Norden), sowie das, was sie allein hat, nämlich dunkles, zu o hinneigendes a; endlich das, was sie anders hat, nämlich offenes i (lieb), e (leben), u (Glucke) für geschlossenes, i für ü (Tür), e für ö (schön,) a für ä (Häfen), u für o (gewonnen).[3]) Wenn die Erzielung einer guten Aussprache auch in erster Linie Gegenstand der untersten Klassen ist und nur hier systematisch und in weiterem Umfange erstrebt zu werden braucht, so kann der Lehrer doch auch noch auf mittleren nicht ohne Nutzen darauf achten, daß jene Eigentümlichkeiten der ungezwungeneren Rede nicht in das Hochdeutsche übergehen. Alle Differenzen zwischen beiden Ausdrucksweisen hier aufzuzählen, würde zu weit führen.

Zumal für das weite Gebiet der Formenlehre, wo die Mundart auf der einen Seite zwar die meisten grammatischen Fehler veranlassen, auf der anderen bei passender Verwertung aber auch den größten un-

1) Der Ausdruck „si verdopa" wäre übrigens auch vorzüglich geeignet, mit dem hochdeutschen Wort „Langfinger" in Parallele gesetzt zu werden.

2) Vgl. Menges, Geleitwort S. 12.

3) Nach Menges, Volksmundart, S. 16.

mittelbaren und praktischen Nutzen stiften kann, zumal hier können aus der Fülle des Materials nur Stichproben gegeben werden. Im übrigen muß es genügen, zum Vergleich von Mundart und Schriftsprache auf die verschiedenen Grammatiken des Elsässischen und Hochdeutschen verwiesen zu haben, um die sofort sich zeigenden Abweichungen dann bei passender Gelegenheit in den Unterricht einzuflechten. Einen willkommenen Anlaß hierzu bietet gewöhnlich die Rückgabe von Aufsätzen und die Besprechung der bedauerlich großen Zahl grammatischer Fehler.

In einer Arbeit schrieb mir z. B. einer der besseren Schüler: das Eck des Hauses. Daran konnte der Abschnitt vom Geschlecht der zusammengesetzten Substantive und dessen Abweichungen (Lyon-Scheel S. 126) angeknüpft werden. Es wurde dabei — andeutungsweise — folgender Art vorgegangen: Das Wort Eck(e) ist im Elsässischen sächlich, im Hochdeutschen weiblich. Nach der Hauptregel müßten demnach auch die hochdeutschen Komposita von Eck weiblich sein. Es heißt aber: das Dreieck, das Vier-, das Vieleck. Das Hochdeutsche zeigt also wenigstens in Zusammensetzungen noch das ursprüngliche Geschlecht, das das Elsässische auch in einfachen Formen erhalten hat. Wir ersehen daraus zweierlei: 1. Das Elsässische ist zuweilen das konservativere, vom sprachgeschichtlichen Standpunkte aus bessere; 2. die Abweichung einiger hochdeutschen Wortzusammensetzungen von der Hauptregel ist keine Willkür. Daran anschließend wurde dann noch darauf aufmerksam gemacht, daß Formen wie das Dreieck usw. außerordentlich häufig, in der Schule täglich gebraucht werden, daß man sich also vor der Übertragung des Geschlechtes auf einfache Formen als Elsässer und Schüler doppelt zu hüten habe. So konnte dieser Fehler in wenn auch elementarer Weise, so doch geradezu sprachgeschichtlich erläutert werden. Bei der späteren systematischen Durchnahme dieser Dinge in der Grammatik brauchte der Fall nur wieder ins Gedächtnis zurückgerufen zu werden. Zum Schluß war vorbeugend darauf hinzuweisen, daß auch bei einigen anderen Worten infolge ihrer Zusammensetzung und des mundartlichen Gebrauches eine Geschlechtsverwechslung naheliegt. So besonders bei Gegenteil, Erbteil, Dritte(i)l. Auch hier ist das Grundwort männlich, die Zusammensetzung sächlich und entsprechend das elsässische einfache Wort ebenfalls Neutrum (das Teil). Ferner bei Bach, das „in guter Sprache als Maskulinum gebraucht" wird (Lyon-Scheel S. 124), im Elsässischen aber meist weiblich ist[1]), z. B. in: die Mühlbach (Name eines kleinen Wassers bei Bahnhof Hunspach, linker Zufluß der Sauer). Auch bei Be-

1) Über 'die Bach' vgl. die eingehende Arbeit von Oskar Philipp in der Ztschr. für hd. Mundarten VIII, 1ff. (1907), fürs Elsässische besonders die S. 2—6.

sprechung des Gedichtes „Der Trompeter an der Katzbach“ ließe sich die Mühlbach als elsässisches Seitenstück erwähnen. Mit solchen Beispielen gewinnen die anderen in der Grammatik (S. 126) genannten ebenfalls neues Leben. Unmittelbar überträgt der Schüler das, was er etwa bei Dreieck erkannt hat, auch auf die übrigen Worte. Sie sind ihm nun nicht mehr bloße Ausnahmen, sondern im tieferen Sinne selber und noch dazu wohlverstandene Regeln.

Vorbeugend läßt sich auch eine Anzahl anderer Abweichungen im Geschlecht der Mundart und der Schriftsprache aufzählen. Bei dem Abschnitte „Substantive mit schwankendem Geschlecht“ (Lyon-Scheel S. 123) sind zur Belebung, aber auch zur Verhütung von Fehlern gerade elsässische Beispiele zu bevorzugen. Von den dort angegebenen schwanken im Elsässischen: der und das Münster, der und das Wams, der und das Klafter, wobei — im Gegensatz zum Hochdeutschen — die gesperrt gedruckten Geschlechtswörter vorwiegen.[1]) Vollständig weichen von der Schriftsprache ab: der Almosen, das Bleistift, der Butter, der Dielen, der Eisenbahn[2]), der Examen, der Ferse, der Gift, der Kommod(e), das Münz, das Pläsier, der Posse, die Rahme(n), die Schwamm, der Tinte, der Traube, der Wachs, der Zichorie, die Ziegel, die Huhn, die Fräulein (in der Bedeutung Lehrerin).[3]) Bei den zwei letztgenannten läßt sich zugleich der Grund der Abweichung leicht klarmachen: das Elsässische hat — logischer als das Hochdeutsche — das natürliche Geschlecht vorgezogen. Einen interessanten und für die Schüler lehrreichen Einblick in den Geist und das Leben der Sprache bietet auch das mundartlich männliche Geschlecht des Wortes Luft. Der Schlüssel des Verständnisses liegt im Hinweis auf die Einbildungskraft des Volkes, das sich die Luft oder den Wind als Mann denkt, der über die Erde geht, sich legt und schläft, erwacht und sich erhebt, bläst und pfeift, an den Fenstern und Läden rüttelt und den Staub von der Straße fegt.[4]) Außer dem Nebengewinn eines Einblicks in das Schaffen des Volksgeistes, in das Werden von Sage und Märchen sehen die Schüler an diesem Beispiel, daß das mundartliche Geschlecht in der Regel nicht etwa dem bloßen Zufall zu verdanken war, nichts rein Willkürliches hat, sondern wohl begründet ist.

---

1) Der und das Zeug wäre als els. Beispiel den in der Grammatik (S. 124) aufgezählten Substantiven beizuzählen, die bei äußerlich gleicher Form in Geschlecht und Bedeutung verschieden sind. Der Zeug bedeutet els. Stoff, das Zeug schlechte Ware oder ungereimte Behauptung.

2) Ein Aufsatz enthielt wirklich den Ausdruck „im Eisenbahn“. Damit war ebenfalls Gelegenheit zur Besprechung bzw. Wiederholung des Obigen gegeben.

3) Eine große Anzahl anderer Worte mit abweichendem Geschlecht verzeichnet Menges in den „Übungen zur Wortlehre“ 1—4.

4) Nach Menges, Geleitwort S. 10f.

Daß das elsässische Geschlecht von Luft tatsächlich in der angedeuteten Weise in einer Zeit urwüchsigen Volkstums entstanden ist, kann den Schülern ungezwungen noch dadurch einleuchtender gemacht werden, daß man ihnen mitteilt, das Wort sei mittelhochdeutsch allgemein männlich gewesen. Daran anknüpfend kann erwähnt werden, daß auch noch andere Worte in unserer Mundart mittelhochdeutsches oder althochdeutsches Geschlecht erhalten haben, und daß es daher rühre, daß wir Elsässer sagen: der ziwwel (ahd. zwibollo m.), der Backe (ahd. backo m.), der Fahne (mhd. vane, van m. vgl. d'r verbotte Fahne), das milz (ahd. milzi n.), das ebheu (ahd. ebahewi).[1] Zu diesen Beispielen läßt sich übrigens auch von einer anderen Seite her gelangen. Der Goethesche Vers „Sah nach dem Angel ruhevoll" („Fischer") verliert sein Unerklärliches, wenn wir die elsässische Form 'der Angel' (ahd. angel m.) kennen.

Eine Abweichung im Geschlecht zeigt endlich noch das Zahlwort zwei, bei dem das Elsässische noch alle drei Geschlechter zwên, zwô, zwei unterscheidet. Den äußeren Anlaß zur Behandlung bietet eventuell der Vers 553 aus „Ernst, Herzog von Schwaben": „Zween Herren reiten mit Gefolg' heran". Leicht läßt sich an Ausdrücken wie: zween Hund(e), zwoo Katze(n), zwei Haustiere der Unterschied zwischen grammatischem und natürlichem Geschlecht klarmachen.[2] Eine oberelsässische Analogiebildung hierzu wäre: beedi Füëß, boodi Hend, beidi Augen.

In diesen Fällen hat das Hochdeutsche eine Vereinfachung eintreten lassen. Zuweilen ist es auch umgekehrt, ist das Elsässische das Einfachere. So hat unsere Mundart bis auf einzelne Bruchstücke die meisten Kasus eingebüßt und muß sie durch Erweiterungen umgehen. Statt des Genetivs gebraucht sie die Umschreibung mit 'von' (statt das Schloß des Kaisers — vom Kaiser). Den Akkusativ hat sie zugunsten des Nominativs fast ganz aufgegeben. Wir sagen: Ich sehe der Mann, statt: ich sehe den Mann. Schon manche Aufsatznote litt unter der Wirkung dieser spezifisch elsässischen Erscheinung. „Die Schule wird diese Abweichung des Dialektes vom Schriftdeutschen aus dem Munde der Kinder nicht ganz verdrängen können; aber sie muß doch darauf aufmerksam machen und die Fehler bekämpfen" (Haug S. 33). Zumal in Sexta und Quinta wird es gut sein, immer wieder auf den Akkusativ nachdrücklich hinzuweisen und eine Reihe von Akkusativen auch bilden zu lassen, um dem Auge und Ohr die ungewohnten Formen heimisch zu machen. Als Übungsbeispiele sind dabei Maskulina zu bevorzugen, weil nur bei ihnen sich Nominativ und Akkusativ äußerlich sichtlich (im Artikel) unterscheiden. Eine weitere Schwie-

1) Die Beispiele nach O. Weise, Mundarten S. 182.

2) Vgl. Menges, Volksmundarten S. 37.

rigkeit bietet die Mundart den Elsässern bei der hochdeutschen Pluralendung der Eigenschaftswörter, wo auch in oberen Klassen das Schwanken zwischen e und en noch nicht aufhört. Hier aber bietet die Mundart neben dem Leiden zugleich auch die Heilung. Besser als die komplizierte grammatische Regel erleichtert die elsässische Mundart die Mehrheitsbildung, wenigstens für den größten Teil des Elsasses, von Sulz u. W. bis Colmar: An Stelle der schriftdeutschen Endung e hat die Mundart i (e Sack voll roti Grumbeere), an Stelle von en ein e (d' rote Grumbeere sin des Johr nit gerote). Den Kindern braucht das nur zum Bewußtsein gebracht, sie brauchen nur angehalten zu werden, für das mundartliche i in der Schriftsprache ein e, für das mundartliche e ein en zu setzen. Beispiele wie: Sie hett beidi Fenschter zügemacht, er hett großi Plän im Kopf, richi Litt han au ihri Sorje u. dgl. auf der einen Seite, von dene scheene Epfel isch kener füll worre, am e ruesige Kessel ka mer sich nit süfer riwe, er treit uf bode Achsle Wasser auf der anderen zeigen die Zuverlässigkeit dieser Regel.[1]) Zur Pluralbildung wären schließlich noch die schon oben erwähnten Formen ohne (S. 40) oder mit überflüssigem (S. 41) Umlaut anzuführen, sowie die Tatsache, daß das Elsässische in einigen Formen abweichend vom Hochdeutschen den Singular vorzieht, so in: der Zins, d' Fast, das Brosel. Darauf wäre etwa bei Durchnahme des Abschnittes der Grammatik (S. 127): Numerus der Substantive, zu verweisen.

Ähnliche Verhältnisse wie bei der Deklination treffen wir auch bei der Konjugation. Auch hier zeigt die Mundart, wie dort im Verluste einzelner Kasus, eine Tendenz zu Vereinfachung. Die einfache Vergangenheitsform (Imperfekt) ist so gut wie ausgestorben und muß auf unteren Stufen geradezu eingelernt werden. Wie ferner dort schwache Deklinationsformen zumal in Wirtshausnamen vorhanden sind (Zum Schwanen, Storchen, Salmen, weißen Bären, auch in Ausdrücken wie: ich geh' in de Salme, er wohnt im Schwane), so hier schwache Mittelformen: G'hebbt statt gehoben, gebitt statt gebeten, getrait statt getragen. Umgekehrt dringen in die Mundart freilich auch starke Formen für schwache ein, beditte für bedeutet, gelitte für geläutet u. dgl. Zuweilen hat die Schriftsprache schwache und starke Partizipia nebeneinander (erschreckt und erschrocken), aber in verschiedener Bedeutung. Die Mundart kann dann zu einem schätzenswerten Hilfsmittel werden, um Verwechslungen vorzubeugen. Auch das Elsässische scheidet ganz scharf und in Übereinstimmung mit dem Hochdeutschen: ich hab' ne verschreckt, und: ich bin verschrocke. Daß endlich auch dem Verbum gegenüber der Umlaut Abweichungen vom Gemeindeutschen bedingt, haben wir ebenfalls schon gesehen (vgl. oben S. 40).

1) Nach Menges, Geleitwort S. 18 und Übungen S. 12.

Alles in allem kann man mit Menges („Volksmundart" S. 54 und Reins Enzyklopädie IV, 854) wohl behaupten, daß die grammatischen Belehrungen und Übungen, falls sie von solchen mundartlichen Verschiedenheiten und Mängeln ausgehen, für die Schüler neben praktischer Bedeutung auch frisches Interesse erlangen. Sie fördern nicht nur das Sprachverständnis und die Sprachfertigkeit, sie werden — mit weiser Mäßigung und an passender Stelle angebracht — in ihnen auch Lust und Liebe zu sprachlichen Erscheinungen wecken; einer oder der andere wird sich auch späterhin mit ihnen beschäftigen. Dinge, wie Geschlecht, Fall-, Grad- und Zeitbiegung, die sonst so tot und trocken erscheinen, werden Leben und Anziehungskraft erhalten.

Diese Mission, scheinbar Abgestorbenes wieder lebendig werden zu lassen, vermag die Mundart fast mehr noch als bei grammatischen Erscheinungen dann zu erfüllen, wenn es gilt, dunkle Ausdrücke zu erklären. Das Schriftdeutsche führt ja oft altertümliche Wortformen vor, die dem Schüler unverständlich sind und der Erklärung bedürfen. Und nicht selten gelingt es dann, gerade mit Hilfe der Mundart auf solche sprachliche Rätsel ein helles Streiflicht zu werfen. Dazu kommt als weitere Empfehlung dieser Art von Erklärung, daß sie nicht etwa an der Oberfläche der Erscheinung haften bleibt, nicht bloß den Inhalt des Begriffes notdürftig vermittelt, sondern hinab zum Wesen und Werden des Wortes dringt, dessen sinnlichen Hintergrund auch in verwickelteren Fällen in einer Weise zur Anschauung bringt, wie sie anders überhaupt nicht zu erreichen ist. Einige Beispiele aus selbst kurzer Unterrichtspraxis mögen das verdeutlichen.

In der Lektüre (in Ganghofers „Geheimnis der Mischung", „Moderne Prosa" S. 20) begegneten die Worte: „Das gesunde, pausbäckige Gesicht seines herzliebsten Buben". Es entspann sich nun etwa folgendes, hier aus Zweckmäßigkeitsgründen etwas gekürztes Frage- und Antwortspiel:

| | |
|---|---|
| Lehrer: Was bedeutet wohl pausbäckig ursprünglich? | Klasse: — |
| L.: Aus welchen Bestandteilen ist das Wort zusammengesetzt? | A.: Aus paus- und bäckig. |
| L.: Was bedeutet bäckig, Backe? | B.: Wange. |
| L.: Was bedeutet paus? | Kl.: — |
| L.: Wie sagt Ihr elsässisch für pausbäckig? | C.: Pfûsbackig. |
| L.: Kennt Ihr nun den ersten Bestandteil pfûs in anderer Verbindung, vielleicht als Stamm eines besonderen elsässischen Wortes? | D.: pfûsen. |
| L.: Was bedeutet pfûsen? | E.: Blasen, ausblasen. |

| | |
|---|---|
| L.: So, nun „pfuse“ einmal! Ihr andern beobachtet ihn! Was ist nun pausbäckig? | G.: Das Aussehen der Backen, das dem beim Ausblasen von Luft hervorgebrachten ähnlich ist. |

In analoger Weise läßt sich der ursprüngliche, sinnliche Hintergrund des schon recht abstrakt gewordenen Begriffes Geißel in dem Beinamen Attilas als „Geißel Gottes“ (Lesestück „die Hunnen“ v. Dadelsen S. 16) durch den einfachen Hinweis auf das noch allgemein übliche elsässische Wort Geischel = Peitsche vermitteln.[1])

In demselben Lesestücke heißt es von den Hunnen: „Ihre Stimme war gellend“. An das letzte Wort ließ sich mit Hilfe der Mundart ungezwungen eine kleine Wiederholung des vom Ablaut Gelernten anknüpfen. Ungefähr dieser Art: Wie nennt man elsässisch den Vogel, dessen Stimme den Tag ankündigt, d. h. durch die Dörfer „gellt“? Antwort: Güller. Wie nennt man allgemein den Vogel, dessen Stimme durch die Nacht 'gellt'? — Nachtigall. Welche Spracherscheinung zeigt sich im Zusammenhang zwischen gellen, Güller und Nachtigall? — Ablaut. Damit war das Beabsichtigte erreicht, ohne daß die Schüler zunächst überhaupt merkten, wohin die Fahrt ging. Alles war scheinbar neu, das Wort Güller war von spezifischem Reiz, und damit war die größte Gefahr jeder Wiederholung, die Langeweile und die Interesselosigkeit glücklich gebannt.

Eine andere grammatische und zugleich sprachgeschichtliche Tatsache wurde bei Gelegenheit eines Satzes „Er stapfte mit langen Schritten davon“ („Moderne Prosa“ S. 21) erklärt. Es wurde gesagt: Wie nennt man elsässisch das, worauf man empor„stapft“? — Stapfel (= Treppe). — Ein ähnliches deutsches Wort? — Stapel. Daran wurde unter Beiziehung weiterer Beispiele (Pfalz — Palz) der Unterschied der elsässischen und pfälzischen Mundart zum ersten Male entwickelt, und zwar bezüglich p und pf. Die Schüler fanden damit selber ein Kriterium, ihren eigenen heimischen Dialekt gegen den anderer Stämme abzugrenzen; es war eine Einleitung in die Sprachgeschichte.[2])

Auf das engere Gebiet der Wortgeschichte führte wieder der Ausdruck „Kreisel“ („Taucher“ 17, 5) zurück. „Wie nennt Ihr“, wurde gefragt, „den Kreisel unter Euch“? — „Topf“. Was versteht man unter „Topf“ im allgemeinen? — Ein Gefäß. — Wie kommt das Spielzeug nun in Verbindung mit einem Gefäß? — — Das kommt daher, daß Kreisel von einem alten Worte krûsel = Krug kommt. Manche Krüge

1) Für 'erschrecken', das er mit Heuschrecke in Verbindung setzt, sowie für warten, meuchlings, den Rang ablaufen u. a. zeigt Menges (Volksmundart S. 81f.) den Weg, sie in ihrem ehemaligen konkreten Sinne den Schülern vor Augen führen zu können.

2) Vgl. oben S. 28f.

und Töpfe haben (und hatten) eine Gestalt, die der des Spielzeuges ähnelt. Mit welchem Worte, das scheinbar damit verwandt ist, hat also Kreisel nichts zu tun? — Mit Kreis.[1])

Andere Worte wieder lassen sich durch die Mundart zwar nicht restlos erklären, wohl aber gewinnen sie durch mundartliche Parallelen einen gewissen Interessenswert und werden dadurch leichter dem Gedächtnis eingeprägt. So wird die Ableitung des Stammesnamens 'Sachse' von sahs = Schwert, also gleich Schwertleute, nicht so schnell mehr vergessen, wenn erwähnt wurde, daß man heute noch in der Gegend von Mülhausen ein breites, kurzes, etwas gekrümmtes Hackmesser 'Sacksle' nennt.[2]) „Küren" („Hochzeitslied" 6, 2: „Und kürt sich im Saale sein Plätzchen") ist in Zusammenhang zu bringen mit dem Colmarer Ausdruck kuraßig = wählerisch im Essen. Von ihm aus können die Schüler die Grundbedeutung des Wortes eventuell selber erschließen. Wenn in dem Lesestücke „Die unüberwindliche Flotte" das Wort „Galione" mit den Synonymen Galeere und els. Galee in Parallele gesetzt wird, so gewinnt dabei gleichzeitig das Verständnis des Fremdwortes und das des mundartlichen Ausdruckes „aufs Galee bringen", der damit für einen Augenblick seines ursprünglichen Sinnes wieder teilhaftig wird. In der mittelhochdeutschen Lektüre sind eine Anzahl von Vokabeln, die sonstwo im Wörterbuch nachgeschlagen werden müssen, dem Elsässer unmittelbar verständlich, da er sie in seiner Mundart fast unverändert noch erhalten hat. Hierher gehören etwa: bôze (Bosen Stroh), anke (Butter), vlade (dünner Kuchen)[3]), kîbig (zänkisch)[4]), swêr (Schwiegervater), twahel (Zwehle), hinaht (heute Nacht), bluost (Blüscht), fasenaht (Fastnacht), busem (Busen) usw.

Es ließen sich noch zahlreiche andere Worte anführen, die ebenfalls durch die Mundart ein besonderes Leben gewinnen. Jede Lektüre wird sie in Hülle und Fülle bieten. Nötig wird das Zurückgreifen auf die Mundart zur Erklärung schriftdeutscher Worte besonders in jenen Fällen werden, wo bei gleicher äußerer Form elsässische und hochdeutsche Begriffe doch dem Sinne nach auseinandergehen. Das kommt durchaus nicht so selten vor, wie man gemeinhin wohl annimmt.[5]) Will man nicht aneinander vorbei reden, so müssen beide Bedeutungen mindestens als Tatsache gegenübergestellt werden. Das wird auch auf höheren Klassen noch zuweilen notwendig. Auf tieferen Klassen kann sich die Erklärung schriftdeutscher

1) Vgl. Menges und Stehle S. 183.

2) Vgl. Menges und Stehle S. 302, und Els.-Lothr. Lehrerztg. II, 6.

3) ankeflade = oberels. Butterbrot.

4) Noch jetzt chiebig = zornig; vielleicht auch in Keib?

5) Vgl. Spieser im „Jahrb. d. Vogesenkl." XIV, 145 (1898).

Worte häufig durch einfaches Übersetzen in die Mundart erreichen lassen. Beispiele hierfür anzugeben ist ganz unmöglich, da bei fast jedem Worte der Fall eintreten kann, daß es von einem Schüler nicht verstanden wird. Am häufigsten wird man zur Mundart dann greifen müssen, wenn das hochdeutsche Wort in der Mundart gar nicht vorhanden ist, sondern durch einen anderen Stamm ausgedrückt wird. Menges stellt in der „Elf.-Lothr. Lehrerztg." 2, 233 ein halbes Hundert solcher Worte zusammen.

Aber nicht allein schriftdeutsche, sondern auch undeutsche, d. h. Fremdwörter lassen sich durch die elsässische Mundart bald erklären, bald, was noch wertvoller ist, überhaupt beseitigen. Um die Schüler zur Vermeidung überflüssiger Fremdwörter anzuregen, kann man rühmend darauf hinweisen, daß das Elsässische trotz seiner Grenzlage in dieser Beziehung zum Teil geradezu mustergültig ist und in der Schriftsprache viel gebrauchte Fremdwörter trefflich übersetzt. In einzelnen Fällen kann selbst die Nachahmung empfohlen, in anderen freilich muß zu außerordentlicher Vorsicht gemahnt werden. Das Wort „Korridor" etwa gebe den äußeren Anstoß, um der Forderung Frankes (S. 13): 'Reinigung und Bereicherung der Schriftsprache durch die Mundart mit Hilfe der Schule' gerecht zu werden. Die Schüler kommen selbst sofort auf „Hüsgang".[1]) Eine Reihe anderer elsässischer Ausdrücke, die gelegentlich zur Anknüpfung oder als Muster für die Vermeidung von Fremdwörtern dienen können, seien unter Anfügung eines Dutzends dort nicht genannter nach der dankenswerten Zusammenstellung von Menges in der Elf.-Lothr. Lehrerztg. (2, 86f.) wiedergegeben. Wenn der Elsässer mit der Eisenbahn fährt, so löst er vorher kein Billet, sondern eine Karte oder einen Zettel; und diese Fahrkarte wird ihm vom Schaffner nicht kupiert, sondern gepfetzt. Er wird nicht konfirmiert, sondern vorgestellt. Den Eremiten nennt er Waldbruder, die Gardine Umhängel, das Bouquet Strauß, Maje oder Busche, den Konditor Zuckerbeck, das Portemonnaie Geldsack oder Geldbeutel, das Kuvert Briefsäckel, die Agraffe Haft, die Omelette Eier- oder Pfannenkuchen, die Bonbons Zuckerbohnen oder Gutsel, den Lampenzylinder Lampenglas, den einfachen Zylinder hohen Hut, das Staket Lattle oder Lattenzaun, die Linie Zeile oder Strich, die Chaussee Straße oder Landstraße, die Medizin Arznei, das Parfüm Schmeckets, die Bouillon Fleischbrühe, die Zivilkleider Bürgerskleider, das Gilet Brusttuch, das Korsett Leibel. Er trinkt seinem Freunde nicht Prosit, sondern Gesundheit zu, hat nicht Cou-

1) Dagegen ist den Oberelsässern scheinbar das unterelf. „Hüseere" (eere = area ebene Fläche, noch in franz. aire Tenne und in deutsch Ar, Hektar) unbekannt. Wenigstens konnte daran aber nachgewiesen werden, wie selbst auf kleinem Gebiete der Sprachgebrauch wechselt.

rage, sondern 's Herz, singt selten die Melodie, viel öfter die Weise eines Liedes, lernt davon nie eine Strophe, stets dafür ein G'sätzel, arbeitet nicht im Akkord, sondern im Verding, denunziert nicht, sondern bringt an, renommiert nicht, sondern macht den Großen, wohnt nicht vis-à-vis, sondern gegenüber, gerade üben oder über dran, trifft etwas nicht exakt, sondern auf den Dupfen (= Punkt), kommt nicht direkt, sondern eins Gangs oder gerade aus dem Garten, stellt eine Forderung nicht absolut, sondern rundaus, leidet nicht an Gelenkrheumatismus, sondern an Gliederweh, stirbt nicht am Typhus, sondern am Schleimfieber. Der Baumzüchter okuliert und pfropft nicht, sondern äugelt und zweigt, der Photograph kann nicht photographieren, sondern abmalen. Die Hausfrau bereitet aus Zwetschen nicht Konfekt oder Gelee, sondern im Oberels. Müës, im Unterels. Schleckel; sie kocht auch keine Kartoffeln, sondern Grumbire. Der Geldverleiher nimmt nicht vier Prozent, sondern vier vom Hundert Zinsen. Das Karussell heißt im Kreis Weißenburg Gitschel, in Straßburg Ringelspiel, in Colmar Rösselspiel, im Sundgau häufig Reßleritti. Die Straßburger kennen keinen Quai, sondern einen Staden. So fehlt es an Beispielen wahrlich nicht.

Lassen sich jedoch einzelne Fremdwörter trotz aller Bemühungen nicht vermeiden, so werden sie vom Volksmund im Elsaß oft in der originellsten Weise eingedeutscht. Das Ohr des gemeinen Mannes vernimmt irgendwelche unverstandene Laute und bringt sie dann in Verbindung mit ähnlich klingenden seiner Mundart. So entstehen elsässische Wortgebilde, an denen sich der Begriff der Volksetymologie den Schülern wirkungsvoll nahebringen läßt. Bekannt ist die Umwandlung des franz. chandelle in Schandlicht; canapé wurde unter Einwirkung von Bett zu „Kanebett" erweitert. Calorifère (Luftheizung) sprach jemand 'Kanonefir' aus. À votre santé hört man fast stets als 'alle gebott nianté", d. h. jeden Augenblick, sehr oft (vgl. alle gebott un glich widder) Santé.

Selbst bei bekannteren Lehnworten tritt die Volksetymologie häufig genug in Erscheinung. So wird 'Epheu' vielfach fälschlicherweise mit Heu in Verbindung gebracht, wie allein das sächliche Geschlecht des Wortes im Elsässischen beweist. Die Besprechung dieser Dinge kann anknüpfen an das Wort Muselmann im „Kampf mit dem Drachen", das sich der Volksmund aus moslemim in seiner Art zurechtgemacht hat. In demselben Gedicht hat auch ein urdeutsches Wort, Abenteuer, eine Umwandlung erfahren und wird nicht selten 'Abendteuer' gesprochen. Augenbraue ist elsässisch zu Augenbraune erweitert, wobei an Auge und braun gedacht wird, statt an das längst dem Sprachbewußtsein verloren gegangene mhd. brâwe oder brâ.

Besonders an der Hand von Orts- und sonstigen Namen ist das Wesen der Volksetymologie und damit teilweise des schaffenden Volks- und Sprachgeistes treffend klarzumachen Ein interessantes Beispiel fand sich in einem Aufsatze und wurde bei dessen Rückgabe besprochen. Ein Schüler erklärte da — allerdings in unzulässiger Weise dabei vom Thema abschweifend — den Namen seines Heimatdorfes Meienheim (bei Ensisheim). Die Hunnen sollen nach seiner etwas unklaren Darstellung auf ihrem Durchzuge hier „Maienplätze" gefunden und dann ihr Heim daselbst aufgeschlagen haben. Der Schüler wurde nun darauf aufmerksam gemacht, daß Meienheim wahrscheinlich = Heim des Magino ist.[1]) Und dann wurde die von ihm gegebene Erklärung als volksetymologisch mit deren Gegenstück, der wissenschaftlichen, in Parallele gesetzt. Ganz ähnlich wäre gegebenenfalls bei den Ortsnamen Eberbach (bei Selz) = Bach des Erbo[2]) und Hunspach = am Bach des Huno (nicht etwa Bach des Hundes)[3]) zu verfahren. In einigen Fällen hat der Volkshumor geradezu absichtlich Volksetymologien geschaffen, die im Unterricht durchaus verwendbar sind.[4]) So ist die mundartliche Form Gemer für Gemar verbunden mit dem Imperativ geh mer (gehen wir). Wenn nun jemand mit „Geh mer" sich und andere zum Aufbruch mahnt, so wird ihm aus der Gesellschaft, die noch bleiben will, zuweilen erwidert: „Gemer isch nit witt vu Colmer". Von einem dürren, d. h. mageren Menschen sagen die Unterelsässer: „er isch vun Dürrenbach oder Beinheim" (Kreis Weißenburg), die Oberelsässer: „er isch vu Dürrenenzen" (Kreis Colmar). Ein Geizhals ist auch „nicht von Gebweiler". Wein, der sich mit Wasser verbündet hat, ist im Volksmunde durch Wassle (Wasselnheim) oder durch Wesserling (Kreis Thann) gelaufen.[5])

Ja, nicht nur das innere Wesen und Werden vieler Worte, auch die äußere Form, die Schreibung läßt sich vereinzelt durch die Mundart dem Gedächtnis unvergeßlich einprägen. Bekanntlich und leider werden auch noch von fortgeschritteneren Schülern 'das' und 'daß' wechselweise falsch geschrieben. Die Grammatik (S. 42) sucht dem durch folgende umständ-

---

1) magino mit Macht zusammenhängend; der Lautwandel von magino > maie war nach magid > maid, gisagit > g'sait usw. (s. oben S. 34) nicht mehr unverständlich.

2) So nach Andresen, Volksetymologie S. 191. Anders Menges und Stehle S. 66. Sie leiten Eberbach von Eber ab, bzw. lassen den Eigennamen Ebero zugrunde liegen, der selber Eber bedeutet. Hier nimmt also die Wissenschaft die volksetymologische Erklärung auf.

3) Vgl. Menges und Stehle S. 148f. Ebenso sind Hunaweier und Hundsbach bei Altkirch entstanden und wären je nach dem Schulorte das Näherliegende.

4) Ein weiteres Beispiel s. noch oben S. 28.

5) Nach Menges, Volksetymologisches S. 371f.

liche Regel vorzubeugen: „Das Wörtchen 'das' kann entweder der Artikel oder das Pronomen demonstrativum oder das Relativpronomen sein. Zum Unterschied von diesem wird die Konjunktion 'daß' mit dem ß geschrieben. Das Pronomen 'das' erkennt man daran, daß man es mit dieses, dasjenige oder welches vertauschen kann.“ Allein, welche Arbeit, bis das alles den Schülern auch nur verständlich gemacht ist! Und dann wieder welche Zeitspanne, bis sie's auch wirklich anwenden können! Um wieviel einfacher und klarer ist es da zu sagen: Ihr schreibt hd. daß mit ß, wenn Ihr els. 'aß', Ihr schreibt das mit rundem s, wenn Ihr els. 'wou' sagen würdet, oder auf eine noch kürzere Merkformel gebracht: Daß für aß, das für wou. Diese Fassung hatte obendrein den Vorzug, daß sie schon nach kurzer Überlegung von einem Schüler selbständig gefunden war. In unteren Klassen könnte entsprechend die Schreibung von Mann (els. ebenso) und man (els. mer), sowie denn (els. ebenso) und den (els. wu) eingeübt werden.[1])

Noch über das einzelne Wort hinaus kann die Mundart auch zur Veranschaulichung des ganzen Satzbaues oder wenigstens wichtiger Erscheinungen desselben mit Nutzen zu Rate gezogen werden. Hierher gehört vor allen Dingen die wichtige Rolle des elsässischen Dialektes als Stilmuster. Seine kurze und treffende Ausdrucksweise kann den Schülern als Vorbild vor Augen gestellt werden. Es ist ihnen zu zeigen, wie die Mundart oft mit einem Dinge Worte klipp und klar bezeichnet, für die wir halbe Sätze brauchen. Die bureaukratischen 'vermittelst', 'seitens' u. dgl. sind dem Elsässischen noch durchaus fremd. Ein gegen schlechtes Wetter aufgesetztes Häufchen Heu ist ein 'Wetterhifel'. Bis der hochdeutsch sprechende Knabe seinem elsässischen Kameraden den Auftrag gegeben hat, die Äpfel mit dem Bengel herunterzuschlagen, hat der sie längst „gebengelt“. Natürlich ist ausdrücklich vor eigenmächtiger Nachahmung solcher Bildungen zu warnen. Sie sollen nur dazu veranlassen, eben da zu kürzen und einfach zu sein, wo es auch nach dem schriftdeutschen Sprachgebrauche möglich ist.

Das ist fast stets der Fall beim Bau ganzer Sätze; und darum ist gerade bei der Periodenbildung der stete Hinweis auf die Umgangssprache vorzüglich am Platze. Die Mundarten im allgemeinen und die elsässische im besonderen vermeiden ja noch heute die Schachtelung von Sätzen fast gänzlich und bieten in dieser Beziehung ein höchst beachtenswertes Vorbild echt deutschen Satzbaues.[2]) Das können sie schon dem kleinen Sextaner bei seinen Erzählungen sein, wenn er sich im Übereifer in seinen

1) Vgl. ferner Menges in Reins Enzyklopädie IV, 844.

2) Vgl. Franke S. 122.

Perioden so verwickelt, daß er keinen Ausweg mehr findet. Dann mag man ihm sagen: So langatmig sprichst du doch sonst nicht; rede doch, wie du's zu Hause tust. Wichtiger noch wird diese Frage für die schriftlichen Arbeiten mittlerer und oberer Klassen. Da läßt sich den Schülern der Rat geben, in Fällen, wo sie in ihren Aufsätzen zu lange Sätze entdecken und nicht imstande sind, dieselben zu beseitigen, sich die Sache doch einmal innerlich in der Mundart zu bilden. Aber mit Nachdruck ist dabei zu verlangen, daß dies erst nach der vorläufigen Niederschrift zu geschehen habe; und zwar aus dem Grunde, um zu starke Anklänge an die Mundart zu verhindern und immer das Schriftdeutsche hochzuhalten; damit auch nicht etwa die 'und' und die 'da' sich ins Ungemessene vermehren. Überhaupt ist die Gefahr, den Teufel durch Beelzebub auszutreiben, an keiner Stelle so groß, wie bei der Verwertung der Mundart zur Stilbildung. Und wenn Menges („Volksmundart" S. 55) sie schlankweg „neben den Erzeugnissen unserer besten Schriftsteller als Stilmuster in der Schule verwendet" wissen will, so ist hierzu einschränkend zu bemerken, daß man so lange als möglich doch besser bei den besten Schriftstellern bleibt und nur in besonders passenden Fällen wie z. B. 'Kürze der Sätze' zur Mundart greift. Sonst ist gerade hier zu befürchten, daß die Schüler die Mundart bald auch da zum Muster nehmen, wo sie nichts weniger denn mustergültig ist. Aber es sollte auf der anderen Seite auch nichts nur darum angestrichen werden, weil es mundartlich ist, wenn es nur sonst in den Rahmen des Ganzen ohne Störung sich einfügt. Überhaupt wäre wenigstens besseren Schülern auf allen Stufen ein kleiner, natürlich nur winzig kleiner mundartlicher Einschlag durchaus zuzugestehen.[1]) Das gibt ja gerade allem Geschriebenen einen so unendlich anziehenden, anheimelnden Reiz, drückt ihm so leicht und ungezwungen eine eigene Note, etwas Individuelles auf. Die Mundart bedeutet dabei dem Stilisten dasselbe, wie das Volkslied[2]) dem Lyriker.

Außer diesem praktischen Nutzen für den Stil des Schülers bietet die Satzbildung des Elsässischen auch eine wertvolle Stütze für die theoretische Erklärung über die Entstehung der Nebensätze überhaupt. Daß alle Nebensätze sich aus Hauptsätzen entwickelt haben, zeigen noch recht deutlich folgende durchaus übliche Wendungen aus der elsässischen Volks-

---

1) Also etwa Worte, wie sie auf S. 24 Anm. 2 genannt sind.

2) Im Falle, daß in oberen Klassen dieses selber besprochen wird, ließe sich dessen volkstümliche Sprache an einem els. Worte illustrieren. Die Zeile: „Jetzt gang ich ans Brünnele" wäre zu dem mundartlichen oberels. „ich gang" in Beziehung zu setzen. Ein solches Beispiel wäre ein schätzenswertes, naheliegendes mnemotechnisches Hilfsmittel.

sprache: Ich sage dir das, du kommst heim (= daß du heim kommst). Er ist so schwach, man könnte ihn umblasen (= daß man ihn umblasen könnte).[1]) Für Gymnasiasten ließen sich — nebenbei bemerkt — aus dem Elsässischen sogar Fälle vollkommener und der lateinischen Parallelerscheinung nichts nachgebender Attraktion aufweisen, etwa in dem Satze: „Den ersten Apfel, wo (= den) ich finde, ist für dich", was um so auffälliger ist, als der Akkusativ ja sonst im Elsässischen fast verschwunden ist (s. oben S. 48).

Endlich sei noch erwähnt, daß auch einzelne sonstige Begriffe der Stilistik sich durch elsässische Beispiele veranschaulichen und damit leichter einprägen lassen. Der Bilderreichtum der Mundart zeigt sich z. B. in Ausdrücken wie dem so sinnlich anschaulichen: „Wenn einer d' Gais annimmt, müeß er sie au hiata" für das abstrakte: man muß eine übernommene Pflicht erfüllen; oder das psychologisch so tiefe: „Ar gab a Aig, wa der ander kens hett" für: er ist neidisch. Von einem ungeschickten Menschen sagt der Elsässer mit verständnisinnigem Humor: „Er spezt's Myl, wia a Ky uf a Arpér" (Erdbeere), und schlechte Aussichten umschreibt er ironisch mit: „D' kurz Hoor sin bol birschet."[2]) Daß weit hergeholte Bilder sich zuweilen fast noch besser durch wurzelechte elsässische wiedergeben lassen, ist schon an dem Satze: „Eulen nach Athen tragen" gezeigt worden.[3]) Gerade der Hinweis auf solche sonst kaum beachtete Dinge, die in Wirklichkeit doch so weit hinab in ein ungeahnt reiches Gemütsleben der breiten Masse führen, wird den Schülern ihre Mundart doppelt lieb und wert machen, wird vielleicht zuweilen auch den Anstoß geben, bei eigenen Versuchen mit bildlichen Wendungen ähnlich anschaulich und gemütvoll sein zu wollen wie der gemeine Mann.

Eine Anzahl weiterer Ausdrücke hilft durch ihre Verdoppelung zugleich den stilistischen Begriff der Tautologie erläutern und ist somit den in der Grammatik (S. 196) hierzu gegebenen Beispielen beizufügen. Es wären etwa zu nennen: Uff Guffe un Nodle sitze, sich krumm und bucklig lache, af Waj un Staj nochlaufe, weiter: sin Kriz un Sorje han, nix aß Liebs un Guets, Zitt un Wil han, ridere un zittere u. dgl.[4]) Schließlich gehören hierher auch die vielgebrauchten: fer nix un widder nix, niemand nit, nie nit, uf de Barri nuf, üwer d' Bach niwwer.[5]) Da Ausdrücke der letzten Art in Aufsätzen erfahrungsgemäß nicht selten sind, so läßt

1) Nach Wilke, Schriftdeutsch S. 60.
2) Die els. Beispiele nach Stehle im Els.-Lothr. Schulbl. 21, 225ff.
3) Siehe oben S. 31 f.
4) Nach Menges, Volksmundart S. 73.
5) Vgl. O. Weise, Mundarten S. 218.

sich an sie die Erklärung der nicht ganz einfachen Begriffe Pleonasmus und Tautologie anknüpfen und immer wieder wiederholen.

Die auf der übernächsten Seite (S. 199) der Grammatik behandelte Onomatopöie zu berühren bietet der Unterricht ebenfalls Gelegenheit, etwa im „Taucher" oder in Rückerts „Aus der Jugendzeit". Da sich zur besseren Hervorhebung der Worte: „Und es wallet und siedet usw.", sowie: „Und hohler und hohler hört man's heulen" das Eingehen auf das Kabinettstück der Lautmalerei, Ovids Quamvis usw. in der Realschule von selber versagt, so tritt das Elsässische als wertvoller Ersatz an dessen Stelle. Es kann nachgewiesen werden, wie die Mundart schon in einzelnen Worten den Schall nachzuahmen sich bemüht. Bei 'pfisa' glaubt man geradezu einen Wassertropfen auf eine glühende Eisenplatte fallen zu hören; 'Gakse' ahmt den Ton des Huhnes, 'gikse' den der neuen Schuhe trefflich nach. Zuweilen wird gehörten Naturlauten auch ein bestimmter Sinn untergelegt. Nicht nur der hochgebildete Kunstdichter (Rückert) vernimmt im Zwitschern der Schwalbe gewisse Reden, auch der Mann aus dem Volke glaubt dabei zu hören: „die Wiwer die ratsche — n — un datsche, un wenn se heim kumme — n — isch niene ke Finkele Fir." Die Meise singt für den Elsässer: „Zitt isch do"[1]), die Lerche: „Buck (bücke) din Ricke, wann d' Ahre witt." In Colmar werden der Wachtel die Worte untergelegt: „Bavele, witt mi nitt, witt mi nitt?" Die Laute des legenden Huhnes endlich, die in „gakse" schon eine so treffende Bezeichnung gefunden haben, erreichen den Gipfel der Onomatopöie in den vom elsässischen Volksmund dabei herausgehörten Sätzen: „'s Herre Deckbett hett vier Eck; vier Eck hett 's Herre Deckbett." Besser wie das Volk seine Vogelstimmen hat auch Ovid sein Fröschequaken nicht nachgeahmt. Dazu kommt hier noch, daß durch den Hinweis auf die elsässische Lautmalerei auch die phantasievolle Darstellung des Dichters ihre naheliegendste Erklärung erhält.

So lassen sich die genannten und fraglos auch manche nicht genannte Erscheinungen der Stilistik mit Hilfe der elsässischen Mundart einleuchtender und anziehender gestalten. Und es hat sich wohl auch gezeigt, daß dieselbe darüber hinaus in allen Zweigen des deutschen Unterrichtes vortreffliche Dienste zu leisten imstande ist.

Damit ist aber, wie zum Schlusse nur skizzierend angedeutet sei, die Mission der Mundart in der höheren Schule keineswegs beendigt. Auch in anderen Fächern und in anderen, d. h. nicht elsässischen, Schulen kann sie unter Umständen recht passend anzubringen sein.

---

1) Vgl. auch Ad. Stöbers Buchfinkenlied in Straßburger Mundart: „D' Zitt isch do!" (Jahrb. d. Vogesenkl. III, 113f. 1887.)

In den übrigen Sprachgebieten allerdings werden ihrer Verwertung relativ enge Schranken gezogen sein. Aber hin und wieder wird sich auch in Nord- und Ostdeutschland auf oberen Klassen auf ihn verweisen lassen, wenn es gilt, sprachgeschichtliche Erscheinungen zu erläutern. Wie wir zu plattdeutschen Formen bei Durchnahme der Lautverschiebung greifen, so werden die Niederdeutschen mit Nutzen elsässische Worte beachten, wenn sie den Umlaut erklären wollen. Auch wenn alte, scheinbar aus dem lebendigen Sprachbewußtsein geschwundene Worte und Formen begegnen, ist das Elsässische zuweilen ein wertvolles Vergleichsobjekt. Einzelheiten wie Vokalreichtum, Bewahrung mittelhochdeutscher Kürzen, alten Geschlechtes usw. bedürfen an dieser Stelle ja keiner weiteren Ausführungen mehr und ergeben sich aus dem Vorstehenden von selber. Doch auch damit ist der pädagogische Ertrag des Elsässischen noch nicht erschöpft. Nicht bloß alle Klassen und Schulen, auch alle Fächer können daran teilhaben. Der 5. Abschnitt des Artikels: „Mundart in der Schule" in Reins Enzyklopädischem Handbuch (IV, 837 ff.) führt ausdrücklich die Überschrift: Die Mundart im Dienste der übrigen (d. h. nichtdeutschen) Unterrichtsfächer; und als solche Fächer werden aufgezählt: Religion, deutsche Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und — Rechnen.[1]) Wenn auch zumal für den letztgenannten Zweig die Bedeutung der Mundart nur geringfügig sein kann, so ist sie um so größer etwa in Geographie. Eine ganze Anzahl von Begriffen der Heimatkunde, aber auch darüber hinaus (vgl. etwa die [obengenannte] Katzbach) lassen sich in der Tat wohl mundartlich erläutern.

Vorbedingung freilich ist und bleibt es dabei, daß der Lehrer die Etymologie der betreffenden Namen und ihren Zusammenhang mit der Mundart auch wirklich kennt. Und damit kommen wir von selber zur Forderung, daß er nicht nur in der historischen Grammatik im allgemeinen, sondern auch in der des Elsässischen im besonderen einigermaßen Bescheid wissen muß, daß jeder Verwertung der Mundart eine wissenschaftliche Beschäftigung mit derselben vorherzugehen hat, sollen dem Lehrer nicht unversehens die Zügel aus der Hand gleiten. Dazu gehören freilich zeitraubende, wenn auch interessante Vorstudien, für die derjenige kaum die nötige Muße finden wird, der sich gerade mit anderen Problemen beschäftigt. Allein der Erfolg lohnt die einmalige Mühe, die ja dann einen Erwerb für immer bildet; die, wenn man so sagen darf, Kraftvergeudung beim Einarbeiten in den Gegenstand wird durch die Kraftersparnis im Unterrichte mehr als reichlich ausgeglichen. Und wenn die

1) Auch Latein käme in Betracht. (Vgl. oben S. 58 und S. 59.)

vorstehenden Ausführungen hoffentlich gezeigt haben, daß auch der Unterricht an sich aus der Verwertung der Mundart reiche Früchte zu ernten vermag, so ist es wohl kein unbilliges Verlangen, wenn wir schließlich die möglichste, aber wohl erwogene Berücksichtigung des Elsässischen auf allen Stufen und in allen Fächern unserer höheren Schulen lebhaft wünschen. Wer das Gute auch hier nimmt, wo er es — im allgemeinen etwas verborgen — findet,

Mich dunket, der hab' niht missetân
Tuot erz mit kunste und niht nach wân.

# Literaturverzeichnis.


Andresen, K. G., Über deutsche Volksetymologie. 5. Aufl. Heilbronn 1889.

Bangert, Fr., Örtliche Schwierigkeiten im deutschen Unterrichte und ihre planmäßige Bekämpfung. Ztschr. f. d. d. U. XXIII, 273ff. 1909.

Bohnenberger, Karl, Die alemannisch-fränkische Sprachgrenze vom Donon bis zum Lech. Heidelberg 1905.

Boock, Joh., Deutsche Elementarstylistik. Berlin 1903.

Brenner, O., Etwas über Mundartforschung in der Schule. In den Mitteilungen und Umfragen zur Bayrischen Volkskunde Nr. 3. 1895.

Buchheim, R., Zum deutschen Unterricht. Progr. Zittau 1890.

Cauer, Paul, Von deutscher Spracherziehung. Berlin 1906.

Dadelsen, H. v., Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. 4. Teil, 4. Aufl. Straßburg 1904.

Franke, K., Reinheit und Reichtum der deutschen Schriftsprache gefördert durch die Mundarten. Leipzig 1890.

Fuckel, A., Mittelhochdeutsches und älteres Sprachgut in unseren Mundarten. Zeitschr. f. d. d. U. XXIV, 409ff. Leipzig 1910.

Geyer, Paul, Der deutsche Aufsatz. Im Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen, herausg. von A. Matthias. I. Bd. 2. Teil. München 1906.

Goldscheider, Paul, Lesestücke und Schriftwerke im deutschen Unterricht. Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen, herausg. von A. Matthias, I. Bd. 3. Teil. München 1906.

Halter, Ed., Die Mundarten im Elsaß. Straßburg 1908.

Haug, J., Grammatische Übungen. Für die Volksschulen in Elsaß-Lothringen. Freiburg 1881.

Heilig, O. und Lenz, Ph., Zeitschrift für hochdeutsche Mundarten. Heidelberg 1900ff.

Hildebrand, R., Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. 3. Aufl. Leipzig 1887.

Kauffmann, Fr., Deutsche Grammatik. 5. Aufl. Marburg 1909.

Lienhart, H. und Martin, E., Wörterbuch der elsässischen Mundarten. 2 Bde. Straßburg 1897—1906.

Lyon, Otto, Eine Zeitschrift für hochdeutsche Mundarten, in d. Zeitschr. f. d. d. U. XX, 129ff. Berlin 1906.

— und Scheel, W., Handbuch der deutschen Sprache. Ausgabe D, 1. Teil. 6. Aufl. Leipzig 1911.

Menges, Hch., Volksetymologisches aus der els. Mundart. Els.-Lothr. Schulblatt XXI, 370ff. Straßburg 1891.

— Volksmundart und Volksschule im Elsaß. Gebweiler 1893.

— Die Mundart im Lesebuch der Volksschule. Els.-Lothr. Lehrerztg. IV, 439ff. 1894.

— Die Verwendung der Mundart im Unterricht. Els.-Lothr. Lehrerztg. II, 6ff. 1895.

— Mundart und Schule, in Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik IV, 837ff. Langensalza 1897.

— Übungen zur Wortlehre in els. Volksschulen. Gebweiler 1911.

— Geleitwort zu den Übungen zur Wortlehre in els. Volksschulen. Gebweiler 1911.

— und Stehle, Br., Deutsches Wörterbuch für Elsässer. Straßburg 1911.

Paul, Hermann, Mittelhochdeutsche Grammatik. 6. Aufl. Halle 1904.

Porger, G., Moderne erzählende Prosa. 3. Bdchen. (Velhagen u. Klasing). Bielefeld 1910.
Rein, W., Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza 1897.
Roos, Karl, Die Fremdwörter in den els. Mundarten. Ein Beitrag zur els. Dialektforschung. Straßburg 1903.
Sozin, Ad., Schriftsprache und Dialekte im Deutschen nach Zeugnissen alter und neuer Zeit. Heilbronn 1888.
Spieser, J., Für die Mundart, Els.-Lothr. Lehrerztg. IV, 558ff. 1897.
— Schriftdeutsche Wörter mit abweichendem Sinn in der Mundart des Dorfes Waldhambach. Jahrb. des Vogesenkl. XIV, 145ff. 1898.
Stehle, Br., Bedeutung des Dialektes für den Unterricht in der hochdeutschen Sprache. Els.-Lothr. Schulblatt XXI, 209ff. u. 225ff. Straßburg 1891.
— Zur neuesten els. Dialektforschung. Ztschr. f. d. d. U. VII, 608ff. 1893.
Sütterlin, L., Die deutsche Sprache der Gegenwart. 2. Aufl. Leipzig 1907.
Wehrmann, K., Heimat und Muttersprache. Ztschr. f. d. d. U. VII, 106ff. 1893.
Weise, O., Unsere Mundarten, ihr Werden und ihr Wesen. Leipzig 1910.
Wilke, Edwin, Schriftdeutsch und Volkssprache. Leipzig 1903.
Zarth, J., Ortsübliche Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit. Progr. Saarbrücken. 1901.

Verantwortlich: Dr. Walther Hofstaetter in Dresden-A. 19, Alemannenstraße 11.

Zeitschrift für den deutschen Unterricht · 9. Ergänzungsheft
Herausgeber: Dr. Walther Hofstaetter und Prof. Dr. Friedrich Panzer.

# Deutsche Bildung

## Drei Reden

Die Kulturwerte der deutschen Sprache
von Friedrich Kluge
Die Gestaltung des deutschen Unterrichts auf den höheren Schulen
von Klaudius Bojunga und Carl Dietz

Nebst einem Anhang:
Berichte und Verhandlungen des ersten Verbandstages des deutschen Germanisten-Verbandes
Marburg, den 29. September 1913




Druck und Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin 1913

# Vorwort.

Im folgenden bieten wir den Lesern unserer Zeitschrift die drei Hauptreden des ersten Germanistentages. Sie gehen nicht nur den Germanistenverband an, sondern haben für jeden Bedeutung, der sich mit dem deutschen Unterricht zu befassen hat, für die Lehrer wie die Leiter der Schulen und des Schulwesens.

Kluges Rede ist ein mutiges Bekenntnis zur Muttersprache. Sie preist und würdigt eingehend ihren Bildungsgehalt und erziehlichen Wert und mißt beides an der lateinischen Sprache, der bei der Ausbildung unserer Jugend bisher eine Vorzugsstellung eingeräumt wurde.

Bojunga zeigt als ein begeisterter Führer in großen Zügen das hohe Ziel, das einem wahren deutschen Unterricht gesteckt ist und dem jeder einzelne zustreben muß, wenn das Deutsche die Stellung einnehmen soll, die ihm zukommt.

Dietz betont die inneren Werte des deutschen Unterrichts und lenkt das Auge mehr auf die Wege, die sogleich einzuschlagen sind, um dem Ziele näher zu kommen.

So gehören die drei Vorträge eng zusammen. Die angehängten Verhandlungen des Germanistenverbandes geben den Rahmen für die drei Reden und berichten von der Aufnahme, die sie gefunden haben und von der Arbeit, die in ihrem Sinne getan wird.

Panzer. Hofstaetter.

# Inhaltsverzeichnis.

# Die Kulturwerte der deutschen Sprache.

Festrede von Geh. Hofrat Prof. Dr. Friedrich Kluge.

Nur zaghaft und befangen zeige ich mich in Ihrer Mitte. Vom Betrieb des deutschen Sprachunterrichts an unsern Mittelschulen wie an unsern Hochschulen weiß ich jedenfalls weniger als jeder einzelne von Ihnen. Und was bei einem feierlichen Anlaß, wie es der heutige Tag ist, über Hebung des deutschen Sprachunterrichts vorgebracht werden kann, das haben bereits die Gründer unseres Germanistenverbands in Wort und Schrift seit Jahresfrist eindringlich vertreten, so daß dem Festredner des heutigen Tages nur eine wiederholte Ausführung derjenigen Gesichtspunkte übrigbleibt, die uns alle hierher nach Marburg geführt haben. Aber eine solche Wiederholung ist um so eher am Platze, als wir, die wir für unsere Muttersprache kämpfen, in der letzten Zeit haben Gegner auftreten sehen, die den Wert der Muttersprache für nationale Bildung nicht so würdigen, wie wir es wünschen müssen.

Indem wir uns heute hier versammeln, begrüßen wir in unserer Mitte nicht nur die vielen, die erschienen sind, mit uns für das Ansehen der Muttersprache zu kämpfen, sondern auch alle Gesinnungsgenossen, die aus irgendwelchem Grunde von Marburg haben fern bleiben müssen, aber unsere Tagung mit ihren Segenswünschen begleiten.

Wenn die alten Germanen mitten im Kampfe standen, so erschienen ungesehen die hehren Gottheiten, um am Siege teilzunehmen. So fühlen wir heute die Anwesenheit von drei guten Schutzgeistern, die alle Arbeit für die Muttersprache im verflossenen Jahrhundert für Herz und Verstand, für Volksbildung und Volkserziehung, für Schule und Universität geleistet haben: Jacob Grimm, Rudolf Hildebrand und Hermann Paul. Ihre Lebensarbeit waren große Siege, ihre Absichten entsprangen aus der Überzeugung und der Erfahrung von dem, was nottut, ihre Gegner sind auch unsere Gegner, ihre Hoffnungen und Wünsche machen wir uns heute zu eigen.

Durch die Andacht zum Unbedeutenden wurde Jacob Grimm, dessen fünfzigstes Todesgedächtnis am 20. September die Grimmgemeinde in aller Stille beging, zum bedeutendsten Sprachforscher des 19. Jahr-

hunderts. Rudolf Hildebrand weckte in seinen Schülern Hingabe und Versenkung in nationales Fühlen und Denken für die Muttersprache. In Hermann Paul verehren wir den Sprachphilosophen, der die psychologischen Grundlagen alles Sprachlebens in der Muttersprache aufgedeckt hat.

Indem wir diese drei Männer in dieser Stunde als Zeugen der Wahrheit anrufen, tritt uns ein Gesichtspunkt entgegen, mit dem wir unsere Betrachtungen eröffnen möchten. Wir behaupten getrost, daß es kein Gebiet moderner Sprachwissenschaft gibt, das so vielseitig und gründlich erforscht worden ist, wie gerade das Gebiet der Muttersprache. Nicht daß wir die Hände in den Schoß legen könnten, als ob nichts mehr zu tun übrig wäre. Vielmehr sind wir des Glaubens, daß die großen Arbeitsgebiete noch unerschöpfliche Fundgruben bergen, und daß viele Geschlechter den Ausbau unserer Sprachwissenschaft noch weit ernsthafter betreiben müssen, als es bisher geschehen ist. Wer dürfte auch meinen, daß eine lebende Sprache je ausgeschöpft werden könnte? Aber den Geist der modernen Sprachwissenschaft lernt man nur am Lebendigen und nicht am Toten. Nicht im starren Regelzwang zeigt sich die Sprache in ihrer Ganzheit und in ihrer Göttlichkeit, nicht der tote Buchstabe, nicht die angequälten Formen, nicht ein mühselig erworbener Wortschatz macht den Inhalt einer Sprache aus. Wenn Goethe die Sprache als eine Gottheit bezeichnet, von der freundliches Glück für uns alle ausströmt, so dürfen wir von dieser Gottheit auch sagen: in ihr leben, weben und sind wir. Sie ist unser steter Freund und Begleiter, ohne sie vermögen wir nichts, mit ihr erobern wir unsere Bildung, mit ihr kämpfen und siegen wir für unsere Ideale.

Und diese Sprache ist nur eine einzige — nur die Muttersprache. Die Muttersprache kann durch nichts ersetzt werden. Es mag Surrogate geben, mit denen wir uns behelfen können, mit denen wir zur Not auch auskommen; es gibt auch Sprachen, die uns mit der einen oder andern Einzelheit einmal angenehm überraschen. Aber nur die Muttersprache gleicht jenem erhabenen Geist, der uns alles gibt, worum wir bitten können.

Nicht kaltstaunenden Besuch erlaubst du nur,
Vergönnest mir, in ihre tiefe Brust
Wie in den Busen eines Freunds zu schaun.

Das ist gerade der Erfolg aller Spracharbeit, die das vorige Jahrhundert geleistet hat und das neue Jahrhundert fortsetzen will: das Leben und Weben des Sprachgeistes in uns und mit uns. Wir selber sind die Träger des Sprachlebens; das deutsche Volk schafft sich seine Sprache täglich neu.

Ein Werk wie Pauls „Prinzipien“ ist noch aus keiner einzigen toten Sprache heraus geschrieben, und kein Gebiet des Sprachunterrichts liefert dem Lehrer so viel Anregung, wie sie der deutsche Unterricht in Hildebrands berühmtem Buch besitzt. So kann denn auch der sprachwissenschaftliche Unterricht in der Muttersprache intimer, zentraler und weitgreifender sein, als ihn der Philologe fürs Latein leisten kann. Es gibt gewiß rühmliche Ausnahmen, aber ich werde wohl kaum auf Widerspruch stoßen, wenn ich behaupte, daß die sprachliche Auffassung des Altphilologen nicht in demselben Maße fortgeschritten ist wie die moderne Sprachwissenschaft. Umgekehrt wird gerade der Germanistik nachgerühmt, daß sie mit der modernen Sprachwissenschaft gleichen Schritt gehalten hat. Neben Bopp steht Jacob Grimm, wie Paul neben Brugmann — Sprachwissenschaft und Germanistik haben immer gute Freundschaft gehalten. Aber der Altphilologe hat für sein Latein nicht das gleiche sprachgeschichtliche Verhältnis und Verständnis wie wir Germanisten für unsere Muttersprache. Die Interessenwelt konzentriert sich bei uns mehr um Sprachgeist und Sprachleben, als es die Starrheit des Lateins zugibt. Eine tote Sprache mit dem Regelzwang, der nur mühselig angeeignet wird, kann kein Leben dulden, kann kein Leben erzeugen. Eine tote Sprache wie das klassische Latein ist mehr tot als Sprache. Denn Sprache hat vom Sprechen den Namen, und Sprechen ist Bewegung und Leben. Das gibt eben der Spracherziehung Anregung und Impuls, daß uns, jedem einzelnen von uns, die Gegenwart und das gegenwärtige Sprachleben, einerlei ob es uns gesprochen oder geschrieben entgegentritt, mit überreichen Anregungen und Forderungen umgibt. Da verlangt die Landschaft ihr Recht, da zeigen die Lebensalter und Berufe ihren Reichtum; Scherz und Ernst, die Häuslichkeit und das öffentliche Leben zeigen ein anderes Sprachbild. Welche Fülle des Reichtums, die in uns allen und um uns alle lebendig ist, die uns täglich umgibt!

Aber, kann man ernsthaft einwenden, ist diese Fülle des Reichtums nicht beängstigend und entmutigend? Wer kann sich vermessen, auf so großem Arbeitsgebiet Meister sein zu wollen, wie es nur der einzige Jacob Grimm gewesen ist? Nein! Anregung ist alles! Hildebrand ist der große Meister der Anregungen. Das Höchste und das Beste, das der Deutschlehrer in Schule und Universität leistet, kann immer nur Anregung sein. Aber woher sollen derartige deutschsprachliche Anregungen kommen, wenn der Archäologe deutschsprachlichen Unterricht erteilt, wenn der Altphilologe, dem die Welt der Sprache und das Sprachleben nicht in Fleisch und Blut steckt wie dem Germanisten, über Wachsen und Werden der Muttersprache Anregungen ausstreuen soll, falls ihm

der deutsche Unterricht ausgeliefert wird? Nur wer da weiß, was die deutsche Sprachwissenschaft geleistet hat, wer mit der psychologischen und kulturellen Bedeutung des Sprachlebens vertraut ist, kann Anregungen im Sinne Hildebrands und Pauls ausstreuen, kann jene Liebe wecken, die uns nur zur Muttersprache, aber sicherlich nicht zu einer toten Buchsprache hinleitet.

Aber dies sind Gedanken, die seit Jahrhunderten oft verkündigt und oft freudig und herzlich begrüßt worden sind. Schon durch ein ganzes Jahrtausend erheben sich Mahnrufe deutscher Männer, daß mehr für die deutsche Sprache geschehen könne. Und unglaublich! — in der Klosterzelle, in der nur die lateinische Kirchensprache über Geist und Feder zu gebieten pflegte, regte sich schon in Otfrids Mönchsseele das dringliche Verlangen, seinen Heiland mit der Volkssprache zu umgeben, wie es Griechen und Römer für sich unternommen hatten:

Uuanana sculun Francon einon thaʒ biuuankôn?
Sie sint sô sama chuani selb sô thie Rômâni.

Wenn dann auf dem Frankfurter Reichstag vom 7. Mai 1612, also gerade drei Jahrhunderte vor der Gründung unseres Germanistenverbands, der Pädagoge Ratichius an Kaiser und Reich die Forderung stellte, daß die Muttersprache allein Träger aller Volksbildung sein müsse, so übertrug er in die Schule Grundanschauungen, die Luther und seine Kampfgenossen 90 Jahre früher für das religiöse Leben aufgestellt hatten. Es war nicht das Erbe der Antike, gegen das Männer wie Ratichius gekämpft haben. Wir müssen es einmal unumwunden aussprechen und stark betonen, daß es nicht die klassische Sprache Ciceros gewesen ist, die durch das Mittelalter hindurch bis in die Neuzeit hinein bestimmend auf uns eingewirkt hat; es war nicht die Sprache des klassischen Altertums, sondern die Sprache des Christentums und der christlichen Kirche, das Latein der Klöster und der Kanzleien. Wir erkennen es ruhig als eine Naturnotwendigkeit an, wenn das Christentum uns das Latein als Patengeschenk für unsere nationale Kindheit beschert hat. Vielgestaltig wie die Sprache unserer Landschaften war, bedurfte das lateinische Christentum und das lateinische Kaisertum eine normiertere, geregeltere Sprache, als wir sie anfänglich besaßen. Wir dürfen es — ohne uns etwas zu vergeben — als eine geschichtliche Naturnotwendigkeit betrachten, daß Hrabanus Maurus und Walahfrid Strabo, Einhard und Otto von Freising lateinische Schriftsteller waren. Das Mittelalter wußte bis zu den Tagen der Reformation nicht anders, als daß wir Lateiner wären, bis Luthers „Sendschreiben an die Ratsherren aller Städte deutschen Lands“ mit weithin vernehmlicher Stimme verkündigte: „Wir Deutsche sind immer noch Deutsche und wollen

Deutsche bleiben." Und sein Programm, daß jeder deutsche Schriftsteller zunächst die Mutter im Hause und den Bürger auf dem Markt zu studieren habe, dieses Programm zerstörte jenen unglückseligen Wahn, wie er noch ein halbes Jahrhundert früher von einem Zeitgenossen des Nicolaus von Wyle in die Worte gekleidet werden konnte: „das ein yetlich tütsch, das uß guten zierlichen und wol gesatzten latin gezogen und recht und wol getranßferyeret wer, ouch gut zierlich tütsch und lobswirdig heißen und syn müst und nit wol verbessert werden möcht" (Socin, Schriftsprache und Dialekte S. 191).

Aber dieser unglückliche Wahn entschuldigt sich mit der organischen Zerrissenheit und Zerfahrenheit, die über die Sprache Deutschlands im 14. und 15. Jahrhundert verhängt war, nicht völlig und nicht zwingend. Denn besaßen wir nicht im 13. Jahrhundert eine tadellose Hof- und Dichtersprache, eine ideale Schriftsprache? Wenn sich neben Walther und Wolfram keine deutsche Prosa erhoben hat, so zeigt uns die Vorherrschaft des Lateins, wie niedrig das Ansehen der Muttersprache war, die allenfalls für das Spiel der Phantasie und für die Unterhaltung der höfischen Gesellschaft, aber nicht für den Ernst der Geschichte und die Wahrheiten der Wissenschaft ausreichte. Mühsam mußte das Deutschtum dem mittelalterlichen Latein Licht und Luft abringen, wenn im Jahrhundert, dem der Sachsenspiegel entstammt, langsam einige deutsche Urkunden beginnen, während Latein als vorherrschende Urkundensprache noch mehrere Jahrhunderte weiterbesteht. Gutenbergs moderne Kunst des Bücherdrucks hat mehr als ein Jahrzehnt ausschließlich im Dienst des Lateins gestanden, ehe Boners Fabeln 1461 als erstes deutsches Buch gedruckt wurden. Wer kann es leugnen, daß die mittelalterliche Kirche die hauptsächlichste Trägerin des Lateins war, wenn wir erfahren, wie die deutschsprachliche Schriftstellerei sich in den Reformationsjahren steigert? Zwischen 1500 und 1518 liefern deutsche Druckereien in unstetem Wechsel jährlich 60 bis 150 deutsche Bücher, aber von 1519 bis 1524 steigert sich die Zahl der deutschen Bücher in regelmäßigem Tempo von 260 auf 990 (Pietsch, Luther u. die nhd. Schriftspr. S. 48). Dürfen wir da nicht an Luthers Programm denken: „Wir Deutsche sind immer noch Deutsche und wollen Deutsche bleiben"? Nach den Ermittelungen von Professor Paulsen „bilden 1570 die lateinisch abgefaßten Bücher 70 Prozent der in Deutschland gedruckten Bücher. Von da an aber erobert das Deutsche langsam das Gebiet; seine Zunahme wird rascher in den siebziger Jahren des 17. Jahrhunderts; im Jahre 1681 sind die deutschen Bücher zum erstenmal in der Überzahl, im Jahre 1691 die lateinischen zum letztenmal. Um 1730 bilden die

lateinischen Schriften nur noch 30 Prozent der Erscheinungen des Büchermarkts“ (Behaghel, Geschichte der deutschen Sprache[3] S. 35).

Wenn ich aus dem großen Gebiet der deutschen Sprachgeschichte, das ich seit mehr als drei Jahrzehnte in Wort und Schrift vertrete, eine Tatsache von kulturgeschichtlicher Bedeutung, eine fundamentale Wahrheit von unzweifelhafter Geltung, ein Dogma von zwingender Gewalt unumwunden aussprechen soll, so gibt mir der ernste Anlaß, der uns alle heute zusammengeführt hat, Mut und Kraft zum Ausdruck meiner Überzeugung: deutsche Sprache und deutscher Unterricht haben immer mehr Luft und Licht verlangt, als man ihnen zugestand. Aber diese Überzeugung ist nicht das Resultat eines einzelnen arbeitsreichen Lebens: die gleiche Überzeugung hat Sie alle heute hierhergeführt; die gleiche Gesinnung beseelt uns während unserer Tagung; aus der gleichen Überzeugung und Gesinnung schöpfen wir Hoffnung auf eine bessere Zukunft.

Denn wir fragen getrost: gibt es denn eine Kultursprache — von andern dürfen wir überhaupt nicht reden — gibt es denn eine Kultursprache von höheren Vorzügen, von größerer Bildsamkeit, von feineren Ausdrucksmitteln, von eindringlicherer Kraft als die Sprache Schillers und Goethes? Kann modernes Denken und Empfinden, kann nationales Fühlen und Wollen sich überhaupt in Worte kleiden, die nicht in uns und mit uns groß geworden sind? Unfruchtbare Vergleiche mit beliebigen andern Sprachen sind oft genug angestellt worden — leider immer von Männern, denen die Sprachwissenschaft nicht Lebensziel und Lebensinhalt war. Was nutzen ein paar mühselig zusammengesuchte Einzelheiten, die den Vorzug der einen oder andern Kultursprache herausstreichen sollen? In manchen Vorträgen und Schriften werden uns solche Brocken aufgetischt — sie verfangen nicht.

Aber haben nicht Schiller und Goethe und Wieland gelegentlich ungünstig über die Muttersprache geurteilt? Ihre Äußerungen sind zu bekannt, als daß ich sie hier anzuführen brauchte. Aber die vielberufenen Anklagen der Venezianischen Epigramme haben spätere Geschlechter nie ernst genommen, weil die antiken Distichen in ihrer Ungewohntheit dem Dichter sprachliche Schwierigkeiten ergaben, die sich einmal in dem Stoßseufzer (Werke V 1, 144) Luft machten:

Was soll denn das Zählen, das Wägen, das Grollen?
Bei allem dem kommt nichts heraus,
Als daß wir keine Hexameter machen sollen,
Und sollen uns patriotisch fügen,
An Knittelversen uns begnügen.

Der Dichter von Hermann und Dorothea, von Werther und von Faust, von Iphigenie und von Tasso ist der beste Zeuge gegen den Dichter der Venezianischen Epigramme. Wenn wir wissen wollen, was die deutsche Sprache vermag, so haben wir es auch nicht nötig, uns bei Virtuosen wie Fischart und Rückert nach Kunststücken umzusehen; die edle, reine Klassikersprache erfüllt unser Herz wie unseren Verstand mit Bewunderung für die Bildsamkeit und den Reichtum der Muttersprache.

Gibt es eine Sprache, die mehr vermag? Wieviel sinnliche Kraft, wieviel zwingende Gewalt liegt z. B. in der einzigen Zusammensetzung „fernabdonnernd" in Goethes Iphigenie:

Die Eumeniden ziehn, ich höre sie,
Zum Tartarus und schlagen hinter sich
Die ehrnen Thore fernabdonnernd zu.

Das verhallende Gewitter im Hochgebirge wird uns durch das eine Wort unmittelbar vor die Seele gezaubert. Hier, wenn irgendwo, paßt die Äußerung Schillers über die Sprache des Genies: „Wenn der Schulverstand, immer vor Irrtum bange, viele Worte macht, um ja nicht zu viel zu sagen, so gibt das Genie dem seinigen mit einem einzigen glücklichen Pinselstrich einen ewig bestimmten, festen und dennoch ganz freien Umriß" (Über naive und sentimentale Dichtung). In unsern Jahren, wo Wind und Wetter den Seglern der Meere und den Seglern der Lüfte so oft die Allgewalt der Natur künden, kommt uns da nicht das Dichterwort in den Sinn: „Die Elemente hassen das Gebild der Menschenhand"? Das ist die Sprache des Genies, das über die Muttersprache gebietet wie über Wind und Wetter — und sie folgen ihm. Aber diese Sprache des Genies ist unsere Muttersprache, schöpft aus der Muttersprache ihre beste Kraft und ihren großen Reichtum.

Zwar ist diese Bildsamkeit ältestes Erbgut aus dem gleichen Urquell, aus dem auch das Griechische seine Bildsamkeit geschöpft hat. Aber wo bleibt das Latein mit seiner Hilflosigkeit, mit seiner bedauernswerten Armut? Als höchstes Ideal einer Kultursprache darf man es uns nicht verherrlichen, ohne zugleich den Wert der Muttersprache empfindlich herabzusetzen. Gegenüber den tausend Zusammensetzungen, die das Grimmsche Wörterbuch bald für das einzige Wort „Weib" belegen wird, stellt sich z. B. im Latein nicht eine einzige Zusammensetzung mit mulier! Gewiß hat auch das Latein seine Vorzüge, wir können ruhig sagen, so gut wie das Indische oder Litauische, so gut auch wie etwa das Finnische mit seinen 14 Kasus.

Die unendliche Bildsamkeit unserer Sprache hatte Goethe im Auge, als er unser Deutsch zum Gefäß der Weltliteratur bestimmt sah: alle

Völker sollten in unserer Sprache und durch unsere Sprache jenen vielstimmigen Austausch der Weltliteratur erleben, wie ihn nur die deutsche Übersetzungskunst verwirklicht. Namen wie Voß, Schlegel, Rückert, Gildemeister, Hertz strahlen im hellsten Glanze und werfen ihre Strahlen auf Bildsamkeit und Fähigkeit unserer Muttersprache. Die Satire des Aristophanes und die groteske Komik des Rabelais, die Alliteration der Liederedda und das Latein des Walthariuslieds — das alles lebt und atmet jetzt in unserem modernen Deutsch. Unser Nationaleigentum ist durch die deutsche Sprache der große Britte geworden, von dem noch immer das Dichterwort gilt:

Von der Sehne der Pfeil trifft noch beständig das Herz.

Aber nicht bloß in der klassischen Dichtersprache und der modernen Übersetzungskunst bewundern wir unser Deutsch mit seiner Macht und Kraft, seiner Stärke und Schärfe; unsere Volkssprache verbindet in den Sprichwörtern mit überzeugender Klarheit und Wahrheit eine feste Form, eine sichere Kürze, eine gewinnende Bestimmtheit, die nicht übertroffen werden kann: „Ein Mann, ein Wort. Ende gut, alles gut. Frisch gewagt ist halb gewonnen. Wie du mir, so ich dir. Wurst wider Wurst. Erst besinn's, dann beginn's. Wie gewonnen, so zerronnen. Jung gewohnt, alt getan. Gewalt geht vor Recht. Hochmut kommt vor dem Fall." Wie überraschend ist die sinnliche Kraft, wenn wir sagen: „Lügen haben kurze Beine. Hunger ist der beste Koch. Not lehrt beten." Welche Sprache kann solcher Volksweisheit bessere und höhere Ausdrucksmittel liefern?

Vielleicht darf ich hier auch einmal an ein Beispiel unserer älteren Sprache erinnern, wenn uns so oft die sinnliche Kraft antiker Sprachmittel gerühmt wird. Im Kriegssturm und Schlachtgetümmel hören wir in unserer alten Dichtersprache das Sausen und Zischen der Schwerter als Schlachtmusik, wenn es in einem bekannten Spruche Walthers heißt:

daȝ wilt und daȝ gewürme
die strîtent starke stürme.

Und so heißt es auch im Nibelungenlied:

dô sluog er Blœdelîne einen swinden swertes slac (1864, 1).
der sluoc er eteslîchem sô swæren swertes swanc (1887, 2).
von swerten sach man blicken vil manegen swinden sûs (2014, 2).

Unser ganzes Schrifttum zeigt die Bildsamkeit der Muttersprache in so hellem Glanze, und zahlreiche Dichter sind nicht müde geworden, es laut zu verkünden, daß wir in den uns zur Verfügung stehenden Sprachmitteln die reichsten Schatzkammern für Dichter und Denker,

für Wort und Schrift, für Freud und Leid besitzen. Und da sollen wir einer toten Buchsprache mehr Bewunderung abgewinnen als der eigenen Muttersprache?

Nun wird uns oft die Logik des Lateins gerühmt! Wer das fertig bringt, zeigt einen befremdlichen Mangel an Einsicht in das Wesen der menschlichen Sprache, hat sich nie mit moderner Sprachwissenschaft beschäftigt. Es ist das eben ein elementarer Grundsatz der heutigen Sprachwissenschaft, daß Sprechen und Denken sich nicht decken. Hier, wenn irgendwo, gilt die glückliche Formulierung, die Professor Zielinski in seinen Vorträgen „Die Antike und wir" (S. 31) den Gegnern der lateinischen Spracherziehung ins Gesicht schleudert: „Es weht mich an wie alte Moderluft, ich komme zur Überzeugung, daß die ganze neueste Entwickelung der linguistischen Wissenschaft an solchen Männern spurlos vorübergegangen ist."

Mein verehrter Lehrer Hildebrand brachte in seinen Vorlesungen gern ein Musterbeispiel, wie die Sprache aussehen würde, wenn sie dem Denken genau entsprechen soll: das Wort „Kleinkinderbewahranstalt". Kinderschule wäre ungehörig, denn der Ernst der Schule fehlt, und die Kinder sollen doch in der Anstalt nur gut aufgehoben sein; Kinderschule wäre auch um deswillen ungehörig, weil es sich nur um ganz kleine Kinder handelt; folglich kann die wichtige Institution nur „Kleinkinderbewahranstalt" heißen — so verlangt die Logik!

Nein! Die Sprache darf nicht mit der Logik gemessen werden. Wenn es aber einmal geschehen soll, so müssen es Sprachforscher wie etwa Schuchardt sein, die über Maßstäbe verfügen, denen Sprachforschung und Sprachgeschichte den Lebensinhalt und die Lebensfreude ausmachen. Oft genug vernehmen wir leider Stimmen, denen niemand die Berechtigung zuerkennen wird, in sprachlichen Dingen zu urteilen. Reden aber wirklich kompetente Sprachforscher, so verklingen ihre berechtigten Forderungen wie Pauls Akademierede über die nationale Bedeutung der deutschen Philologie (1897).

Durch das ganze 19. Jahrhundert hindurch haben sich solche Weckrufe immer vernehmen lassen seit Jahns Schrift vom deutschen Volkstum. Aber unsere klassischen Nothelfer und Eideshelfer werden nicht gern als Zeugen zitiert und vernommen. Solch ein klassischer Zeuge ist unser Schiller (Säkular-Ausg. II 387): „Die Sprache ist ein Spiegel der Nation. Schauen wir in diesen Spiegel, so tritt uns darin ein großes, treffliches Bild von uns selbst entgegen." Wenn Schiller die Sprache einen Spiegel der Nation nennt und in diesem Spiegel dann ein großes, treffliches Bild von uns selbst zu sehen glaubt, wer will

es wagen, dem Seher und Denker Verständnis und Ernst abzusprechen? Unsere Sprache ist nach des Dichters Worten zum Höchsten berufen. Sie war es schon einmal, als die germanische Welt den Süden überflutete und eroberte. Aber die Waffengewalt der alten Deutschen hat uns keine germanische Weltherrschaft gesichert; die Macht des Geistes ist es, die Siege erkämpft, die Bestand haben. In jenem Entwurf von der Wende zweier Jahrhunderte sieht Schiller die Zukunft vor seinem hellen Geiste: „Unsere Sprache wird die Welt beherrschen.“ Und wir vertrauen seinem Seherblick.

Die Sprache Schillers und Goethes wird die Welt beherrschen! In allen Erdteilen lebt ihr klassisches Wort, und alle modernen Kulturvölker genießen, was uns gehört. Es ist erstaunlich, wie begierig und gründlich, wie verständnisvoll und treu die französischen Oberlehrer Sprache und Literatur des 18. und 19. Jahrhunderts beherrschen! Aber das reichliche Zeitmaß, das französische wie auch skandinavische Gymnasien jetzt für unser Deutsch aufwenden, gilt den hohen Kulturwerten, deren Kleid die deutsche Sprache ist.

Aber wieviel näher steht uns das alles? Müssen wir uns nicht schämen, wenn alle nationalen Forderungen zugunsten der Muttersprache im Winde verhallen? Es ist die Sprache einer vielhundertjährigen Geschichte, einer reichen und langen nationalen Entwicklung, und diese Geschichte atmet Leben und Bewegung. Unsere Sprache ist immer dieselbe und doch immer verschieden. Indem wir die Sprache unserer nationalen Vergangenheit betrachten, fühlen wir den Pulsschlag heutiger Mundarten. Und wenn die heutige Mundart ihre Rätsel aufwirft, enthüllt die eigene Vergangenheit Sinn und Wert des Gegenwärtigen. Und groß und bedeutsam, wie unsere Vergangenheit ist, so lenken sich unsere Blicke auch hinüber zu jenen Völkern, die ebensooft von uns entgegennahmen, wie wir von ihnen. Anregender und aufklärender, als es der deutsche Unterricht sein kann, ist Sprachunterricht überhaupt nicht denkbar.

Und da soll uns eine tote Buchsprache leisten, was nur das Leben leisten kann? Umwege mögen oft genug zum Ziele führen. Aber müssen denn Umwege uns die beste Zeit und die beste Kraft rauben, liegt nicht um uns her frische, grüne Weide? Der Weg ist freilich lang, und es gibt dabei auch mühselige Strecken. Aber immer wieder werden wir belohnt durch Höhen und Fernsichten. Da hören wir vor 1000 Jahren den Ruhm eines deutschen Königs, dessen Jugend der Glanz eines gewaltigen Sieges mit den schönsten Verheißungen umgibt:

Thâr vaht thegeno gelîh, Nichein sôsô Hluduîg:
Snel indi kuoni, Thaȥ uuas imo gekunni.
Suman thuruhskluog her, Suman thuruhstah her.
Her skancta cehanton Sînan fianton
Bitteres lîdes. Sô uuê hin hio thes lîbes!

Dem großen Volksjubel, der hier zum erstenmal einem deutschen Fürsten voll Verheißungen gilt, entspricht auf der Höhe unseres Mittelalters das stolze Selbstbewußtsein des großen Dichters, der sein edelstes Können dem Preise Deutschlands widmet:

Ir sult sprechen willekomen:
der iu mære bringet, daȥ bin ich.
Alleȥ daȥ ir habt vernomen,
daȥ ist gar ein wint: nû vrâget mich.

Und nach abermals drei Jahrhunderten, da dröhnt die wuchtige Sprache voll Kampfesmut und Siegesgewißheit:

Ein feste Burg ist unser Gott.

Und dann offenbart uns Goethe Faustischen Drang und altgermanische Todesverachtung:

Ich fühle Mut, mich in die Welt zu wagen,
Der Erde Weh, der Erde Glück zu tragen,
Mit Stürmen mich herumzuschlagen
Und in des Schiffbruchs Knirschen nicht zu zagen.

Solche nationale Werte von ewiger Kraft lassen sich nicht in lateinische Worte kleiden, haben für uns Deutsche nicht ihresgleichen in der lateinischen Sprache.

Aber unsere Sprache gehört nicht allein den Dichtern, die uns Wert und Inhalt des Lebens in Kampf und Sieg offenbaren. Die Muttersprache erfüllt uns mit frommen Gebeten, die uns der Dichter — kindliche Schauer treu in der Brust — in den Mund legt:

Der du von dem Himmel bist,
Alles Leid und Schmerzen stillest.

Es hat eine Zeit gegeben — und sie durfte Jahrhunderte dauern — da war unsere Sprache, von Luthers Bibeldeutsch abgesehen, nicht das Gewand des Herrlichsten und Höchsten; da suchte man auswärts, was wir bei uns nicht fanden. Dort glaubte man Werte zu sehen, die bei uns fehlten. Rom mußte Werte liefern, deren Erwerb teuer und zum eigenen Schaden erkauft wurde. Und es waren für uns keine Ewigkeitswerte wie Homer und Plato, Sophokles und Shakespeare. Um die Wende der beiden Jahrhunderte, in deren Mitte Weimars Glanzepoche steht, konnte die Nähe noch den Blick verwirren, wenn 1810 der Apostel des deutschen Volkstums eine zentrale Stellung der deutschen Sprache in der Schule verlangte mit dem Hinweis auf Gellert, Gleim und Hage-

dorn. Aber heute, wo wir die Großen in ihrer wahren Größe schauen, meinen wir nicht mehr die Sprache Gellerts und Gleims — wir haben Schiller und Goethe. Ihre Sprache wird die Welt beherrschen! Ihre Sprache ist zwar unsere Sprache; aber was wir von unseren Vätern ererbt haben, sollen wir erwerben, um es zu besitzen. Es ist bisher noch keine Gefahr gewesen, was Geheimrat Cauer in seinem Buch „Von deutscher Spracherziehung" (S. 253) fürchtet, daß es einmal dahin kommen kann, daß der Abiturient vom Deutschunterricht gesättigt die Schule verläßt, statt hungrig und verlangend. Wehe der Sprache, deren übermäßiger Genuß in unserer Jugend nur trübe Erinnerungen, schnelles Vergessen im Gefolge hat! Wir fürchten nicht, daß es dahin jemals mit der Muttersprache kommt.

Oder sollte sich wirklich schon eine Stimme erhoben haben, die uns das bescheidene Zeitmaß des deutschen Unterrichts mißgönnt? Der muß von den Sprachrätseln, dem Sprachleben um ihn herum nie angeregt worden sein, der von den Fragen der Namenkunde, von den Pflanzen- und Tiernamen, von Länder- und Völkernamen niemals angeregt worden ist, der unseren Sprachstoff für zu beschränkt erachtet! Wundert sich der Humanist darüber, daß wir in den letzten vier Gymnasialjahren das Griechische mindestens in drei Erscheinungsformen kennen lernen, wenn wir die wichtigsten Unterschiede von Attisch, Jonisch und Dorisch in uns aufnehmen? Aber wird derselbe Humanist nicht energischen Widerspruch erheben, wenn der Germanist deutsche Mundartenkunde in den Unterricht der Oberstufe hineinbezieht? Und doch ist es eine nationale Pflicht, neben unserer Einheitssprache die Vielgestaltigkeit unserer Volkssprache zu beleuchten und zu erläutern. Ist's Bayerland, ist's Schwabenland, ist's, wo am Belt die Möve zieht — überall herrscht Stammeseigenart und Spracheigenart, für die wir Verständnis haben müssen, wenn wir uns als Glieder des geeinten Vaterlands fühlen.

Uns bangt nicht vor Mangel an Stoff für deutsche Spracherziehung. Unser Schrifttum und unser Sprachstoff ist nur zu umfassend, zu gewaltig. Aber er läßt sich unterbringen, wenn man mit dem berühmten, man muß leider sagen, berüchtigten Grundsatz wirklich Ernst machen will, wonach im Grunde jede Schulstunde eine Deutschstunde sein sollte. Man mache einmal Ernst damit und verlange z. B., daß jede Lateinstunde zugleich eine Deutschstunde sein soll. Dänemark besitzt ein lateinisches Lesebuch für Gymnasien, worin Paulus Diaconus und Einhard und Saxo Grammaticus mit Glanzstücken vertreten sind. Professor Gertz in Kopenhagen, der dieses lateinische Lesebuch abgefaßt hat, verdient Nacheiferung für unsere Gymnasien. Oder sollten außer Cäsar

und Tacitus' Germania nicht auch Jordanes und Paulus Diaconus, Einhard und Otto von Freising empfängliche Gemüter in unserer Jugend finden? Und vollends müßte nicht das lateinische Walthariuslied dem Latein Freunde gewinnen, wie sie Ovids Metamorphosen und Virgils Aeneis nie gewinnen? In diesem Sinne haben Deutsch und Latein nicht als feindliche Mächte zu gelten. So kann allerdings die Lateinstunde zur Deutschstunde hinüberführen, nachdem oft genug und lange der deutsche Aufsatz im Dienst des klassischen Altertums gestanden hat.

Nie war der Deutsche seit den Tagen Winckelmanns und Lessings ein Gegner der Antike in ihren Ewigkeitswerten. Aber neben den antiken Ewigkeitswerten, in denen Herder das reine Menschentum entdeckte, stellen sich gleichberechtigt, aber unmittelbarer wirksam die Ewigkeitswerte, die aus dem Schoße des deutschen Volkstums geboren sind. Welche Fülle des Reichtums in unserer Literatur, rufen wir wieder voll Erstaunen aus! Und da soll unsere Sprache zurücktreten in Rang und Würden hinter einer toten Buchsprache, in der ein praktisches Volk von nüchterner Denkungsart die Welt eroberte, aber in der Welt des Geisteslebens einen willkürlichen, innerlich gar nicht notwendigen Abglanz oder Trugbilder dessen lieferte, was die Griechen aus der Fülle des reichsten Geisteslebens aus dem eigenen Volk heraus und für das eigene Volk, aber zugleich auch als Menschheitsideale schufen? —

Wir stehen am Schluß unserer Betrachtungen. Sie, meine Damen und Herren, wissen besser als ich, daß der Wünsche und Forderungen, der Lehren und Wahrheiten, die Vergangenheit und Gegenwart der deutschen Spracherziehung erheischen, noch sehr viele sind. Aber mag in dem reichen Programm, das unser Bund vertritt, für Meinungsverschiedenheit ein weiter Spielraum sein, in den Grundanschauungen über deutsche Spracherziehung kann und darf nur Einmütigkeit unter uns herrschen. Mit Emilia Galotti und Minna von Barnhelm, Götz und Wallenstein, Faust und Tell, mit Hermann und Dorothea, mit Bismarcks Reden und Briefen, mit seinen Gedanken und Erinnerungen ist unsere Muttersprache mit Glanz und Hoheit umgeben wie die Sprache Homers und Platos, der Antigone und des Oedipus. Mitten im Kampf für deutsche Spracherziehung sehen wir das verheißungsvolle Morgenrot, das uns jene Bergriesen in vollem Glanze zeigt, von denen uns Hilfe kommt. Wir müssen siegen, und wir werden siegen, wenn uns jener Wahlspruch Luthers beseelt: „Wir Deutsche sind immer noch Deutsche und wollen Deutsche bleiben." Im Kampf für unser Deutsch stärkt und ermutigt uns die Siegesgewißheit, die in Schillers prophetischem Geist lebendig war: „Unsere Sprache wird die Welt beherrschen."

# Die Gestaltung des deutschen Unterrichts.

## I.

Bericht von Studienanstaltsdirektor Dr. Klaudius Bojunga.

Hochgeehrte Versammlung!

Wenige Tage erst sind verflossen, da lenkte ein ernster Gedenktag unsern Sinn mit besonderm Nachdruck auf die heilig ererbten und unverbrüchlichen Pflichten hin, die unsre große, schwere und doch beglückende Lebensaufgabe uns auferlegt: unser Volk hinzuführen zu den lebendigen Wassern völkischen Fühlens und völkischen Schaffens, damit es in Wahrheit eins werde in Geist und Willen, damit es wachse tief innen an Kraft und Wert, und damit es seinen gottgewollten Weg wandle in Selbstsicherheit und Zielgewißheit.

Denn vor wenigen Tagen war ein halbes Jahrhundert verflossen, seit der geistesgewaltige Begründer unsrer Wissenschaft, der weitschauende Führer auf unserm Wege, seit Jakob Grimm seine Augen für immer schloß. Mit Fug und Recht hat darum heute morgen unser allverehrter Vorkämpfer, Herr Geheimrat Friedrich Kluge, den großen Schatten Jakob Grimms zuallererst beschworen, daß ein Hauch von seinem Geiste durch unsre Tagung wehe, daß unsre Arbeit an den Aufgaben, die er uns hinterlassen, nicht unwert sei dessen, der sie uns gestellt.

Von diesen Aufgaben aber, die er uns gestellt, dürfte zurzeit wohl keine wichtiger und dringender sein als die, auf die er 1849 in seiner gedankentiefen Rede über Schule, Universität und Akademie hingewiesen hat. Da sagt er, es sei die Vorbedingung zu einer würdigeren Stellung der deutschen Sprache auf den deutschen Schulen, „daß es unserm Volke künftig gelinge, eins und mächtig zu werden", und darauf fährt er fort: „Dann, glaube ich, wird der Augenblick herannahen, daß auch die deutsche Sprache dem ganzen Volke zu Fleisch und Blute gehen und nicht länger nur verstohlen und matten Niederschlags, sondern mit vollem Segel in alle unsre Bildungsanstalten bleibend einziehen darf."

Wenn aber ein Jakob Grimm von der deutschen Sprache redet, so meint er damit — das ist uns allen, denen sein Geist eine lebendige

Kraft ist, sicher und gewiß — nicht nur unsre Sprache in ihrer äußern Erscheinung, nein, selbstverständlich ist es, daß er damit zugleich den Inhalt meint, den das Gefäß der Sprache birgt. Erklärt er es doch in derselben Rede für unnatürlich, „daß ein vaterlandliebendes, ich will hoffen, einmal stolzeres Volk seine erste Anschauung und späteste Weisheit aus dem Gefäß einer fremden Sprache, und sei es die herrlichste, schöpfen solle"; verkündet er doch an derselben Stelle ganz allgemein, ohne irgendeine Beschränkung auf eine einzelne Seite des Volkstums: „Das ist der auf allem Vaterländischen ruhende Segen, daß man mit ihm Großes ausrichten kann, wie beschränkt seine Mittel scheinen oder gar seien; ein Stück hausbackenen Brotes ist uns gesünder als der fremde Fladen."

So dürfen wir uns getrosten Mutes auf unsern ersten Meister berufen, wenn wir unsre beste Arbeit daranwenden, auf unsern Schulen deutsches Wesen in den Mittelpunkt zu stellen, damit die Schule der feste Grundpfeiler werde für die Erziehung des ganzen Volkes zu einer starken völkischen Bildung.

Ja, wir dürfen der Überzeugung sein, daß Jakob Grimm unter den heutigen Verhältnissen eine Begründung des gesamten deutschen Schulwesens auf die Deutschkunde noch viel entschiedener fordern würde als vor zwei Menschenaltern. Denn wohin wir in deutschen Landen auch sehen: kaum jemals im Laufe unsrer langen Geschichte haben sich weite Kreise in den Ländern deutscher Zunge, breite Schichten innerhalb der deutschen Bevölkerung selbst so mit Unverständnis, Mißtrauen, ja erbitterter Feindschaft gegenübergestanden wie heutzutage.

Ich brauche ja nur darauf hinzuweisen, wie in Belgien die deutschen Flamen einer welschgesinnten Staatsverwaltung willig ihre Hilfe liehen, als es galt, den nichtflämischen Deutschen des Landes ihr verbrieftes Recht auf ihre Muttersprache zu nehmen; brauche nur daran zu erinnern, mit welchem Mißtrauen und unverhohlnem Übelwollen gar manche in den deutschen Niederlanden auf ihre Stammesbrüder diesseits der Reichsgrenzen sehen; brauche nur ins Gedächtnis zurückzurufen, wie zwar der französische Schweizer es als sein selbstverständliches Recht betrachtet, sich als Franzosen zu fühlen, während es unter vielen Deutschschweizern einen Sturm der Entrüstung erregte, als vor einigen Jahren ein deutschschweizerischer Gelehrter daran zu erinnern wagte, daß die Volksart der deutschen Schweiz eine landschaftliche Sonderausbildung allgemein deutschen Volkstums sei.

Einzig die Deutschösterreicher stehen in bewährter Nibelungentreue Schulter an Schulter neben uns, an einem leuchtenden Bei-

spiel beweisend, wie es nicht nur möglich und durchführbar, sondern fördernd und erhebend für beide Teile ist, sich ohne Vorurteil und ohne Mißtrauen über Stammesgrenzen und über Landesgrenzen hinaus die Bruderhand zu reichen zu gemeinsamer Fahrt durch die Brandung der Weltgeschichte, zu gemeinsamer Förderung unsrer heiligsten Volksangelegenheiten.

Schon diese Verhältnisse legen uns Deutschen — einerlei welcher Staatszugehörigkeit — mehr als allen früheren Geschlechtern die eiserne Pflicht auf, die Jugend nachdrücklichst hinzuweisen auf unser alle Glieder verbindendes, alle Gegensätze überbrückendes gemeinsames Volkstum, damit vor den Sonderentwicklungen nicht die große Einheit vergessen werde, der Urquell, aus dem alle Stammesart sich labt und nährt.

Aber gebieterischer noch und dringender weisen die Verhältnisse innerhalb des Reichs auf diese Pflicht hin.

Ich brauche keine Beweise dafür anzuführen, wie ein großer Teil selbst unsrer gebildeten Kreise es nicht der geringsten Mühe für wert hält, mit wohlwollendem Entgegenkommen sich in die Eigenheiten einer andern Stammesart hineinzufühlen; wie den deutschen Bruderstämmen auch nicht entfernt die nachsichtige Freundlichkeit entgegengebracht wird, die man gegen Franzosen und Engländer, ja gegen Japaner und Neger als ein selbstverständliches Gebot der Bildung betrachtet; jeder von uns kennt ja beschämende Einzelheiten in Hülle und Fülle.

Und damit nicht genug: die überstürzte Schnelligkeit in der Entwicklung unsrer wirtschaftlichen Verhältnisse hat es mit sich gebracht, daß das gegenseitige Verständnis der Stände oder Berufe für die Lebensbedingungen, die Notwendigkeiten andrer Erwerbsgruppen arg zurückgegangen ist. Unsre Zeitungen aber, statt hier aufklärend und versöhnend einzugreifen, wie es die Pflicht einer wirklich vaterländisch gesinnten Presse wäre, stehen vielfach ganz im Banne einseitiger wirtschaftlicher und staatlicher Ziele und suchen leider großenteils ihren Vorteil in der schärfsten, erbittertsten Herausarbeitung der Gegensätze, in der Entstellung und Verketzerung der gegnerischen Wünsche und Maßnahmen, unser Volk zerreißend, statt es zu verbinden.

Die Folgen kennen wir, und schweigen kann ich daher von der knechtischen Fremdenvergötzung, von dem selbstbesudelnden Volksverrat, der sich in Wort und Bild noch schamlos genug unter uns breit machen darf.

Alles, alles das zwingt uns, wenn wir nicht den im blutigen Kampfe

errungnen Gewinn einer großen Zeit gleichgültig und träge in sich zerfallen lassen wollen, wenn wir unsre kostbarsten Werte nicht eine bequeme Beute des innern oder äußern Feindes werden lassen wollen, alle Kräfte daran zu setzen, damit wir den Born dieser giftigen Zersetzung verstopfen, das heißt: schon die Jugend zum stolzen Bewußtsein unsres ehrwürdigen Volkstums erziehen.

Das ist eine Pflicht der Schule, so zwingend, so ernst, so bedeutungsvoll, daß davor alle Rücksicht auf Sonderwünsche einzelner Fächer ohne jede Ausnahme zu schweigen hat. Denn es handelt sich hier um mehr als um lohnende Kenntnisse und um hübsche Bildungsstoffe, es handelt sich hier um die Zukunft, um Sein und Nichtsein unsres Volkstums.

Und darum haben wir, die wir das sehen und wissen, die unabweisbare vaterländische Pflicht, unsre Stimme zu erheben, hinzuweisen auf die schweren Schädigungen, die der heutige Zustand schon gebracht hat, hinzuweisen auf die dringenden Gefahren, die hier im Verzuge liegen, aber auch hinzuweisen auf das allein rettende, das nie versagende Heilmittel in dieser Not: auf die Erziehung durchs Volkstum zum Volkstum.

Das, meine hochverehrten Herrschaften, wollte ich vorausschicken, um nachzuweisen, weshalb eine durchgreifende Vertiefung und Erweiterung des deutschen Unterrichts gerade in unsrer Zeit eine zwingende Notwendigkeit ist. —

Wenn ich nun noch mit kurzen Worten die Leitsätze begründe, die ich Ihnen mit der Bitte vorlege, sie sich zu eigen zu machen und sie für die allgemeinen Richtlinien zu erklären, auf denen unser Verband vorwärtszugehen gewillt sei, so möchte ich doch vorher eins nicht unerwähnt lassen.

Wir sind hier zusammengekommen, Männer und Frauen aus allen Landen deutscher Zunge, Lehrer von allen Gattungen hoher und höherer Schulen; in unsern Reihen haben sich zusammengefunden Forscher an Archiven und Büchereien wie Vertreter aus allen Richtungen der Deutschkunde. Deutsches Recht und deutsche Kunst, deutsche Sprache und deutsches Schrifttum, deutsche Geschichte und deutsche Volkskunde: sie alle haben Vertreter hier unter uns; nicht zu vergessen der Künstler und Dichter, die unser Volkstum mit bleibenden Werten bereichern und verschönern, und der Freunde unsrer Sache, die aus andern Berufen uns zu einhelliger, frischer Arbeit die Hand gereicht haben.

Bei einer solchen Zusammensetzung unsrer Versammlung ist es

kaum möglich, etwa Richtlinien für den Deutschunterricht vorzuschlagen, die sich lediglich für die Verhältnisse eines einzigen Staates, für die Verhältnisse einer einzigen Schulgattung eignen würden.

Derartige Arbeit gehört weniger auf die Tagung unsres Gesamtverbandes als in die Ortsgruppen, die Landesverbände, die angeschlossenen Vereinigungen. Denn damit solche Arbeit wirklich fruchtbar werde, ist es nötig, daß alle Verhandelnden die Einzelheiten wirklich sicher übersehen, daß sie den Lehrplan der betreffenden Schulgattung als Einheit erfassen, die Ziele der verschiednen Fächer genau kennen, die Verhältnisse der andern Lehranstalten des Staates abwägend vergleichen und so Vorschläge ausarbeiten können, die durch ihre Gründlichkeit und Einheitlichkeit die Gewähr ihrer Brauchbarkeit in sich tragen. Dazu aber gehören lange Vorbereitungen und Ausschußberatungen; unmöglich kann eine Versammlung über solch verwickelte Fragen nach dem Anhören zweier Berichte und einer knappen Aussprache kurzerhand entscheiden.

Um nicht mißverstanden zu werden, möchte ich indes betonen, daß es natürlich auch unserm weitern Kreise nicht versagt bleiben darf, auf offenkundige Schäden auch im Schulwesen einzelner Staaten oder im Unterricht einzelner Schulgattungen hinzuweisen und unsre Meinung über deren Besserung abzugeben. Denn nicht über den Wolken wollen wir schweben, sondern hineinwirken ins volle Leben. Das aber spielt sich eben in diesen Einzelkreisen, in Staaten und Schulgattungen, ab.

Indes ist eine derartige Stellungnahme nicht der Zweck meiner Leitsätze. Etwa dahin gehende Beschlüsse möchte ich bitten, gesondert zu behandeln und dem Rahmen meiner andres bezweckenden Sätze fernzuhalten. Denn diese wollen durchaus allgemeingültig sein, sie wollen ohne jede Sonderbeziehung die Frage lösen: *Was ist erforderlich, um den Unterricht auf unsern Schulen so zu gestalten, daß in ihm unser Deutschtum zur Grundlage, zur lebendigen, alles durchdringenden, segentragenden Kraft wird?*

Wir haben dabei nicht rechts und nicht links zu sehen, nicht ängstlich zu fragen, ob sich dies oder das im Raume, wo sich die Sachen oft so hart stoßen, auch leicht oder bald durchführen lasse: uns darf es nur darauf ankommen, einmal das reine höchste Ziel und die dahin führenden Wege klar und deutlich herauszustellen.

Bequemlichkeit, Unverständnis und Übelwollen werden schon zur Genüge dafür sorgen, daß uns die Zielpflöcke näher gesteckt, daß uns

die Wege verlegt werden — das ist unvermeidlich. Uns aber soll unser in der Ferne leuchtendes Ziel deshalb doch nicht aus den Augen entschwinden. Wir wollen ihm bewußt und ruhig entgegenstreben, jede Abschlagszahlung — die uns bald genug wird angewiesen werden — dankbar annehmen, aber doch nicht vergessen, daß in der Weite der Zeiten ein Tag schlummert, an dem man uns voll zu bezahlen hat.

So bitte ich meine Leitsätze aufzufassen: als ein Hochziel, das die dauernden Richtlinien angibt, auf denen die Arbeit unsres Verbandes sich in diesen Fragen zu bewegen hat.

I.

Wenn ein großes Erlebnis den Menschen so voll und tief ergreift, daß es ihm eine fortwirkende Kraft wird, dann pflegen wir zu sagen: es habe sein ganzes Denken, Fühlen und Wollen richtunggebend beeinflußt.

Und wenn das deutsche Volkstum die Macht werden soll, die das gesamte Innenleben unsrer Jugend erfüllt und zu lebendigem Wirken treibt, so müssen wir auf unsern Schulen dafür sorgen, daß auch dies unser Volkstum die empfänglichen Herzen des heranwachsenden Geschlechts nach diesen drei Richtungen hin wirksam ergreift; wir müssen das Ziel nach diesen drei Seiten hin bestimmen.

1.

Dazu ist zunächst eine Übermittlung von vielfacher Einzelanschauung unbedingt nötig. Denn nur auf wirklicher Kenntnis der Dinge selbst läßt sich ein begründetes Sachurteil und ein begründetes Werturteil aufbauen.

Nun ist es ja gewiß, daß unser Volkstum viel zu reich, viel zu tief, viel zu mannigfaltig ist, als daß ein einzelner auch in einem arbeitsreichen Leben ein alle Seiten der Deutschkunde wirklich erschöpfendes Wissen sammeln könnte. Für die Schule ist das also von vornherein ausgeschlossen. Traurige Unkenntnis der einfachsten Vorbedingungen für unsre Bestrebungen verraten die, die da meinen, hier könne je die Gefahr eines Zuviel, ja einer Übersättigung eintreten. Nie wird die Schule auch auf dem engsten Gebiete Abschließendes geben können oder wollen: nur um Anregungen kann es sich immer handeln, um Anregungen, denen dann das spätere Leben je nach der Beanlagung, je nach der Richtung des einzelnen nachgehen mag. Denn so vielspältig, so reichhaltig ist unsre Volksart, daß wir wahrlich nicht zu fürchten brauchen, es werde nicht jede Anlage hier angeregt und gefesselt. Ebenso ausgeschlossen wie ein Ausschöpfen irgendeiner

Seite ist aber überhaupt nur ein verweilendes Berühren bei allen Seiten des Volkstums. Und überreichen Gewinn bietet auch schon die Einführung in nur einige der wichtigsten Seiten, in die Seiten nämlich, die sich bereits dem Gedankenkreise des Schülers ungesucht darbieten und daher mit Sicherheit auf seine Teilnahme rechnen können, eben weil er sein Leben mit ihnen verknüpft fühlt, weil sie ihm etwas Lebendiges und Wirkendes sind.

Aber selbstverständlich darf und soll es sich hier auch nicht um ein wahlloses Anhäufen von Einzelheiten handeln, denn der Unterricht soll wie überall, so auch hier vom Vielerlei zur Einheit führen, er soll anleiten zum geschichtlichen Denken, soll anleiten zur Erkenntnis, „wie alles sich zum Ganzen webt, eins in dem andern wirkt und lebt". Die Beschäftigung mit unserm Volkstum soll kein neugieriges Blättern in unzähligen Einzelheiten sein, nein, sie soll einen hohen geistbildenden Wert in sich haben, sie soll die Schüler hinweisen auf das Entstehen, Wachsen, Blühen, Welken und Vergehen alles Gewordnen, soll sie hinweisen auf die gegenseitige Bedingtheit des einzelnen, auf die Erkenntnis, daß alles einzelne nur im Ganzen und aus dem Ganzen zu erfassen ist.

Diese Gedanken möchte ich in die Worte des Leitsatzes kleiden: Der deutsche Unterricht will in die wichtigsten Seiten des deutschen Volkstums einführen, sowohl in ihre Eigenentwicklung wie in ihre wechselseitigen Beziehungen.

2.

Aber die Deutschkunde darf nicht bloß Gegenstand des Denkens, des Erkennens bleiben, wenn sie wirksam werden soll; nicht mit dem Verstand allein soll sie ergriffen werden, auch das Gefühl, das Herz soll teil an ihr haben. Aus dem Eingewöhnen in die Beschäftigung mit unserm Volkstum muß ein sicheres Gefühl erwachsen, wie eins zum andern gehört, eins aufs andre angewiesen ist.

Man kann den Schönheitssinn eines Kindes erziehen, so daß ihm ein zusammenklingendes Nebeneinander von Farben erfreulich ins Auge fällt, in ihm die Empfindung erweckt, wie hier eine Farbe durch die andre gehoben wird und im Gegensatz zu ihr nur leuchtender strahlt, während eine andre Zusammenstellung ihm zwecklos zu zerfallen scheint und nur das Gefühl schmerzlicher Zerrissenheit in ihm erweckt.

Ebenso aber kann man auf geistigem Gebiet die Schüler zu einem Gefühl erziehen, das ich vielleicht kurz als Stilgefühl bezeichnen darf.

Ein im christlichen Geist erzogner Jüngling weiß ganz genau, ob er dies billigen und jenes gutheißen darf: er hat ein sicheres Gefühl für die Abstimmung der ganzen christlichen Lebensführung, auch wenn er niemals Anweisungen bekommen hat, wie er sich gerade in dem betreffenden Einzelfall zu verhalten hat.

Daß auch unser Volkstum dem verstehenden Geiste so als einheitliches Ganzes zu erscheinen vermag, wenn er nur gelernt hat, auf den leisen, aber doch vernehmbaren Zusammenklang im Durcheinanderwogen seiner Töne zu hören, das ist fraglos. Man sehe nur, wie einer unverbildeten Jugend alles undeutsche Wesen, alle Ausländerei lächerlich erscheint, sehe nur, mit welcher triebhaften Sicherheit der bodenständige Teil unsres Volkes nur das von allem Neuen wirklich aufnimmt, was sich als Weiterbildung des Bestehenden, Bekannten, Gewohnten ausweist, was sich einfügt in Brauch und Sitte.

Wenn aber unsre Jugend zu diesem Stilgefühl für deutsche Art erzogen wird, so läßt sich erwarten, daß der alles Deutsche durchzitternde Gleichklang ihr hörbarer und hörbarer wird. Als Störung werden ihr dann die nicht angeglichnen Fremdkörper in unsern Anschauungen, in unsrer Lebensführung erscheinen; unwirksam und tot wird ihr in unsern vielfältigen Verknüpfungen mit der Fremde alles sein, was sie nicht anzuknüpfen vermag an den von den Vätern ererbten Besitz, den sie sich in Fühlen und Denken stets neu erwirbt.

Und eben weil dies Alteigne ihr wirksamere und höhere Güter gibt als alle Fremde, wird sich in ihr ein starkes Gefühl für die Werte herausbilden, die im Heimischen liegen. Dann wird auch der Tag nicht mehr fern sein, wo es ihr eine heilige Erfahrung wird, daß dem Deutschen die Fremde das Elend ist.

So möchte ich als zweites Ziel für unsern deutschen Unterricht hinstellen: Er will herzliches Verständnis für die Einheitlichkeit, die Eigenart und den Wert dieses Volkstums heranbilden.

3.

Lebt aber ein lebendiges Gefühl für die unersetzlichen Werte des heimischen Volkstums in unsrer Jugend, so ist es unmöglich, daß dies Gefühl nicht auch ihren Willen beeinflusse zu begeisterter Arbeit an unsres Volkes Zukunftsaufgaben.

Wie jeder an sich arbeitende Mensch Reinheit in sich und um sich haben will, so wird unsre Jugend auch in dem edelsten Gedankenkreise, in dem sie lebt, Reinheit haben wollen: alles Störende, Hemmende, Mißlautende wird sie aus unserm Volkstum ausmerzen. Schon heute

sehen wir mit Freude und Genugtuung, wie gerade der beste Teil unsrer Hochschuljugend und unsres Bürgertums Witzblätter und Zeitungen bewußt meidet, in denen unsres Volkes edelste Gefühle verhöhnt, besudelt und bespien werden, in denen über deutsche Art mit der hochnäsigen Blasiertheit des Kulturschmarotzers abgeurteilt wird.

Und am Abstoßen des Mißlautenden und Unsaubern, an der Läuterung unsres Volkstums darf es nicht genug sein. Hinzukommen muß die freudige Arbeit an den Werten selbst, die in ihrer ganzen Tiefe erfaßt, in all ihren Weiterbildungsmöglichkeiten erkannt werden müssen, sollen sie wirklich die starktragende Grundlage unsrer Gesamtbildung werden. Dabei brauchen wir gewiß nicht ängstlich zu sein, daß wir auf solcher Grundlage unsre Volksbildung, ja, die höchste Bildung unsrer besten Auslese je verkümmern oder verengen könnten. Nach unendlich vielen Seiten hin bietet ja unser Volkstum Entsprechungen zu der Entfaltung der gebildeten Völker vor uns und neben uns. Nur ein Tor könnte das, was von da befruchtend und fördernd in unsre Art geflossen ist und noch fließt, ausschalten und fernhalten wollen. Das Volkstum ist uns nicht ein Fach, wie Unverständnis oder Übelwollen uns nachredet, es ist uns die alles durchdringende, alles einigende Grundstimmung der gesamten Lebensauffassung.

Nur das Unstimmige, das schlechthin Wesensfremde soll freilich ferngehalten werden; alles aber, was uns Zuwachs und Frucht verspricht, was sich aufpfropfen läßt auf unsern Stamm, daß es durchströmt wird vom Lebenssafte unsrer Art und bei uns lebendig weiter zu blühen vermag, daß es ein Teil werde von uns, das wird der Deutsche — wie es seine edle Volksart immer war und bleiben wird — dankbar annehmen und pflegen. Das morgenländische Christentum, die griechische Weltweisheit, die römische Staatsgesinnung, die französische Gotik, die englische Dichtung Shakespeares — wer ist unter uns, der das alles wegwünschen möchte!

Aber warum nur haben wir uns das zu eigen machen können? Doch nur, weil es Fleisch von unserm Fleisch und Bein von unserm Bein ist! Darum nur konnten diese Edelreiser unserm Volkstum eingeimpft werden, darum nur konnten sie sich zu Blüten an unserm Volkstum entfalten. Aber blicken Sie doch hinüber nach Hellas und Rom, nach Frankreich und England — wie viel haben wir dort angestaunt und heimgebracht und nachgeäfft, was uns doch ewig tot und daher triebunkräftig blieb, weil es sich unsrer Art nicht einfügte. Das wollen wir abstoßen, denn das trägt eben nicht zur Entfaltung unsres Volkstums bei.

So möchte ich als drittes Ziel für den deutschen Unterricht hinstellen: Er will den Willen zu tatfreudiger Mitarbeit an der Läuterung, Vertiefung und Entfaltung des deutschen Volkstums wecken.

II.

Ein solches Ziel ist nun freilich leicht aufgestellt; leichter jedenfalls, als erreicht. Wir müssen daher dem Weg besondre Sorgfalt zuwenden, den unsre Schule gehen muß, soll sie die Jugend zu diesem Ziele führen. Und doch liegt, wenn das Ziel uns klar vor Augen liegt, der Weg so selbstverständlich da, daß ich mich da kurz fassen kann.

1.

Natürlich muß es das erste Ziel des deutschen Unterrichts sein, das deutsche Leben selbst zu betrachten. Und zwar muß er hinabsteigen zu den tiefen Quellen, aus denen unser Volkstum strömt, damit ihm dessen einzelne Äußerungen nicht zufällig erscheinen: die Bedingungen des deutschen Lebens gilt es nicht minder zu beachten als die Äußerungen.

Nur dann wird das Wesentliche, das eigentlich Lebendige und Wirkende klar werden, nur dann wird es sich leicht sondern von dem Zufälligen. Nur dann aber wird auch das Emporsteigen der Erscheinungen in seiner Notwendigkeit erkannt werden können, nur dann der Zwang, der im Gegeneinanderwirken der Kräfte Wandlungen herbeiführen muß, „Gestaltung, Umgestaltung, des ewigen Sinnes ewige Unterhaltung".

Aber ich hatte schon gesagt, daß es eine Unmöglichkeit ist, auf alle Seiten des deutschen Volkstums einzugehen. Nur einige besonders wichtige Seiten kann naturgemäß die Schule heranziehen: Seiten, die dem Schüler nicht toter Gedächtniskram bleiben, sondern sein eignes Leben berühren, so daß Blut von seinem Blut hineinfließen kann und ihr Dasein auch für ihn verständliches Leben gewinnt.

Dabei bitte ich noch einmal, von vornherein im Auge zu behalten, daß es sich beim deutschen Unterricht in diesem Sinne nicht lediglich um das enge Fach handelt, das wir heute so zu bezeichnen pflegen, wo wir — seltsam genug — unter „Deutsch" eigentlich allein die Behandlung von Sprache und Schrifttum verstehen. Selbstverständlich muß vielmehr unter der Deutschkunde in vollem Sinn auch der Unterricht in der Geschichte, in der Glaubenslehre und in der Landeskunde mitverstanden werden.

Und dann bitte ich die Reihenfolge, die ich in meinen Leitsätzen

den einzelnen Seiten der Deutschkunde gegeben habe, weder als eine Wertfolge anzusehen, noch als die einzig mögliche Kette innerlicher Verknüpfung. Denn von jeder Seite aus spinnen sich Fäden genug zu jeder andern Seite; alles hängt gleichmäßig eng zusammen, und jede Gliederung enthält notwendigerweise Gewaltsamkeiten, indem sie nur gewisse Verknüpfungen betont, andre außer Betracht läßt.

Aber die Übersicht verlangt eine gewisse Anordnung, und ich darf ja in diesem Kreise damit rechnen, nicht mißverstanden zu werden. So möchte ich kurz auf die einzelnen Glieder hinweisen und mit dem beginnen, was wir heute üblicherweise unter „deutschem Unterricht" im engsten Sinne verstehen.

Von der Notwendigkeit einer Vertiefung in die Muttersprache brauche ich nach dem, was uns heute morgen die packenden Ausführungen der Klugeschen Rede dargelegt haben, kaum mehr zu sprechen.

Daß die Sprache nach der Auffassung unsrer heutigen Wissenschaft einerseits in ihrem geschichtlichen Werden nach Laut, Beugung und Bedeutung, anderseits nach ihrem Werte als der Ausdruck der gesamten Lebensverhältnisse unsres Volkes, drittens nach den inneren Gründen ihrer Umgestaltung und ihrer Entwicklungsrichtung zu betrachten sei, darf ich in diesem Kreise als eine so selbstverständliche Forderung ansehen, daß sich ein Eingehen darauf kaum lohnt.

Auch die Forderung, daß auf deutschen höheren Schulen das Nibelungenlied, Walter von der Vogelweide und Wolfram von Eschenbach in der Ursprache zu lesen sind, darf ich als selbstverständlich übergehen.

Doch damit bin ich schon auf die zweite Seite des Volkstums gekommen, auf das deutsche Schrifttum; bei dem möchte ich nur betonen, daß auch das Schrifttum der nachromantischen Zeit bis in die Gegenwart hinein einer ausgiebigen Pflege bedarf. Sie darf nicht wiederkehren, die schlimme Zeit, die wir vor dreißig Jahren hatten, wo die Hochschuljugend an allem Fremden herumtastete und überall draußen Gegenwartsdichtung suchte, bei Tolstoi und Turgenjew, bei Balzac und Zola, bei Hamsun und Björnson, ohne nur zu ahnen, welche Schätze unsre eigne Dichtung seit den Zeiten Friedrich Hebbels und Otto Ludwigs aufgespeichert hatte. Denn gerade das ist ja das Schöne und Unvergleichliche unsrer Wissenschaft, daß sie mitten drin steht auch im brandenden Leben des Tages, daß alle Fragen von heute an ihre Tore klopfen, daß sie dem Suchenden Richtlinien zu zeigen vermag, die wir am allerwenigsten der heranwachsenden Jugend vorenthalten dürfen.

Und genau dasselbe gilt von der Kunst. Ich selbst habe noch einen Schulunterricht genossen, in dem die Entwicklung der Kunst mit der Sphinx anhub und mit Praxiteles endete. Mir hat auf der Schule Niemand mitgeteilt, daß zur Zeit des Dreißigjährigen Krieges ein Mann Namens Rembrandt gemalt hat; neben den Namen des Iktinos und des Kallikrates war der des Erwin von Steinbach der einzige Name eines Baumeisters, den ich auf der Schulbank gehört habe. Das ist ja heute schon wesentlich besser geworden, aber es ist doch bezeichnend, daß die Kunstgeschichte als besondres Lehrfach sich bei uns in Preußen lediglich in dem jüngsten der Lehrpläne, in dem für Lyzeen, findet. Und doch gibt es für die innere Gestaltung des Menschen kaum etwas von größerer Bedeutung wie die Kunst.

Mit der Musik sieht es ja besser aus: das Volkslied findet verständnisvolle Pflege, aber es fragt sich doch sehr, ob nicht auch bei dieser so urpersönlichen und gerade in unserm Volke zu so wunderbarer Höhe der Eigenart entwickelten Kunst die Schule erheblich weiter gehen könnte, ob große Seelenführer wie Beethoven und Wagner wirklich schon die gebührende Stellung in der Bildung unsrer Jugend einnehmen. —

Und dann die zweite von mir zusammengestellte Gruppe! Lassen Sie mich da einen Blick hinübertun auf das, was wir auf unsern Schulen bei der Behandlung des klassischen Altertums mit Recht als notwendige Voraussetzung jedes Verständnisses betrachten. Ist denn ein Verständnis der Horazischen Oden möglich, wenn wir nicht von der Bekränzung und Salbung zum Gelage wissen, vom Auswürfeln des Vorsitzes durch den Venuswurf, vom Liegen bei Tisch, vom Mischen des Weines? Können wir Cäsar verstehen, ohne die Einteilung der Legionen, die Bewaffnung der Fußtruppen und Reiter, die Zufuhrverhältnisse und den Lagerbau zu kennen? Und ist es nicht selbstverständlich, daß unsrer Jugend sogar in der knapp bemessenen Zeit für die griechische Geschichte von den ionischen Naturphilosophen, von der Weltanschauung eines Pythagoras, eines Epikur, eines Demokrit erzählt wird? Ist ein Lesen Platos oder Ciceros möglich ohne eingehende Behandlung der Sokratischen und Platonischen Gedanken, der Lehren der Stoa? Können wir Lysias, Lykurg oder Ciceros Reden lesen, ohne von attischem oder römischem Recht wenigstens etwas zu wissen?

Und sollte das, was jenen Völkern recht ist, nicht unserm eignen Volk billig sein? Rühmend hervorheben möchte ich das, was Gotthold Böttticher unsern Schulen in seinem Parzival geschenkt hat. Aber wo ist die Schule, die imstande wäre, die sittengeschichtlichen Erläuterungen

dieses Buches auch nur auszunutzen, geschweige denn an sie anknüpfend die einzelnen Bilder auszumalen? Ein ähnliches Werk gibt es meines Wissens nicht einmal für das Nibelungenlied. Und doch ist es gar keine Frage, daß unsre Lebensauffassung und Lebensführung in ungleich höherem Maße von unserm Mittelalter beeinflußt ist als vom klassischen Altertum.

Welch ein unübersehbarer Reichtum an Abbildungen steht uns für die griechische Bildungsgeschichte handlich zur Verfügung, ich erinnere nur an Minna Niebours trefflichen Bilderatlas zu Homer. Wie knapp und lückenhaft ist dagegen gemessen selbst Paul Herres mittelalterlicher Bilderatlas, so wertvoll, ja unentbehrlich er für den Unterricht ist.

Und was pflegt unser Geschichtsunterricht von der Entwicklung der deutschen Weltanschauung zu geben, die doch unerläßlich wäre, damit der deutsche Idealismus unsrer Weimarer Zeit überhaupt verständlich wird? —

Und ebenso steht's in der nächsten Gruppe. Wie wird unsern Schülern in scharfer Klarheit die Stammesart der Athener, Thebaner und Spartaner dargelegt, wie wird der Gegensatz zwischen hellenischer und persischer, hellenischer und römischer Art herausgearbeitet!

Und wo findet sich bei uns nur der Versuch, das Schwabentum Friedrichs des Rotbarts und das Niedersachsentum Heinrichs des Löwen als Stammesart zu bestimmen und durch den Werdegang unsres Volkes zu verfolgen?

Für Bürgerkunde pflegt man sich jetzt ja im allgemeinen zu erwärmen — die Not wurde eben allzu groß — aber sind überhaupt schon Anfänge gemacht, etwa unsre Städteverfassung so in ihren festen Entwicklungslinien zu verfolgen, wie man das bei Athen, bei Rom zu tun beliebt? Und doch: was ist unserm Leben die Verfassung Athens? Da hat doch das Altdeutsche ein ganz andres Leben, wirkt es doch heute noch lebendig unter uns weiter! —

Dadurch, daß die Erdkunde als besondrer Unterrichtszweig ausgebildet ist, pflegt die Kenntnis der deutschen Landschaft ja einigermaßen verbreitet zu sein, und von der Landschaft pflegt auch die Brücke zur Behandlung der Wirtschaft geschlagen zu werden. Anderseits bildet die Wirtschaft eine wichtige Grundlage der Geschichte, so daß sich wohl annehmen läßt, die Verteilung und Entwicklung der deutschen Wirtschaftsformen finde auf unsern Schulen genügende Berücksichtigung. Fraglicher ist mir schon, ob nun aus Landschaft und Wirtschaft das Wohnwesen genügend herausgearbeitet werde. Auch diese Seite des Volkslebens verdient aber die allergrößte Beachtung.

Es ist ein Unding, wenn unsre Schulen Pläne der Burg von Tiryns besitzen, um das Haus des Odysseus zu veranschaulichen, während sie für die Darstellung von Etzels Burg glauben sich mit ganz nebelhaften Vorstellungen begnügen zu dürfen. Wir fühlen uns verpflichtet, unsern Schülern eine Nachbildung eines pompejanischen Hauses vorzuführen, aber die süddeutsche Hofanlage, das niedersächsische oder friesische Bauernhaus, in denen Tausende und Abertausende unsrer Volksgenossen noch heute wohnen, so etwas vor ihnen aufzustellen, daran denkt kaum einer. Und wenn er daran dächte, wir hätten nicht die Lehrmittel.

Und doch ist eine gesunde Lösung unsrer ganzen Wohnungsfrage schlechterdings unmöglich, wenn nicht in unsern gebildeten Kreisen eine ausreichende Kenntnis der Bedingungen und Notwendigkeiten lebt, aus denen heraus diese brennende Frage gelöst werden kann.

So möchte ich für den Weg, der zum Ziel des deutschen Unterrichts führt, zuerst den Leitsatz aufstellen: **Der deutsche Unterricht muß die Bedingungen und Äußerungen des deutschen Lebens in ihrem Wesen, Wachsen und Wandel eingehend behandeln, und zwar besonders:**

**Sprache, Schrifttum und Kunst;**
**Sitte, Weltanschauung und Recht;**
**Stammesart, Volksart und Staat;**
**Landschaft, Wirtschaft und Wohnung.**

2.

Aber es wäre einseitig und verdiente wirklich den Vorwurf der Enge, wenn wir uns daran genügen ließen, nur das zu betrachten, was sich aus dem Innern unsres Volkstums von selbst langsam und unbewußt entwickelt hat. Daß das auch gar nicht möglich ist, geht ja schon aus dem hervor, was ich eben hier angeführt habe. Wie könnte denn unsre Sprache, unser Schrifttum, unsre Kunst, unsre Weltanschauung oder unser Recht betrachtet werden, ohne daß man immer und immer wieder auf die unablässigen, starken Einflüsse hinwiese, die von jeher in unser Volkstum hereingeströmt sind, wie sie noch heute hereinströmen?

Wir leben eben nicht auf einer weltabgeschlossenen Insel, sondern im Herzen Europas, und unser Volk hat helle Augen und klare Sinne, die sich nicht verschließen vor allem Großen, Hohen und Schönen, was die Fremde uns bieten kann.

Denken wir etwa nur an unsre Wochentage! Welch ein Aus-

blick vom babylonischen Gestirndienst mit seiner heiligen Siebenzahl bis zu den römischen Götternamen der Wandelsterne und bis zu ihrer Eindeutschung! Welche Anknüpfungen bieten allein die Namen des Dienstags! Einmal im Erchtag die gotische Vermittlung griechischer Bildung, dann im Ziestag der Glaube der Alemannen, und schließlich im Dienstag selbst der Gedanke an die Altäre der friesischen Hilfstruppen im nebelfernen Schottland. Nur hinzuweisen brauche ich auf die nie versiegende Anregung, die unsern Schülern eine geschichtliche Betrachtung der Lehn- und Fremdwörter bietet.

Was uns Griechenlands Weltweisheit, Dichtung und Bildkunst, was uns Roms Staat, Recht und Sprache, was uns des Judentums und Christentums Herzenserfahrungen geworden sind, bedarf ebensowenig der Ausführung wie die starken Anregungen und wertvollen Bereicherungen, die Frankreich, Italien und England unsrer Baukunst und Dichtkunst, unsrer Tonkunst und Malerei, unsrer Verfassung und Lebensführung, unsrer Wissenschaft und unserm Gewerbfleiß gegeben haben.

Die Pflicht nicht nur des deutschen Unterrichts selbst, sondern auch der andern Unterrichtszweige, insbesondre des Unterrichts in den fremden Sprachen, wird es sein, auf all diesen Gebieten nachzuweisen, wie eng unsre Volksbildung, unser Volksleben mit unsern Nachbarvölkern, mit den großen Völkern vor uns verbunden ist.

Das möchte ich in die Worte fassen: Der deutsche Unterricht muß die Einwirkungen fremden Volkstums auf das Deutschtum aufdecken und dies als ein Glied in der westeuropäischen Bildungseinheit verstehen lehren; dazu ist besonders herauszuarbeiten der Einfluß
Griechenlands, Roms, des Christentums;
Frankreichs, Italiens, Englands.

III.

Um all das zu erreichen, muß nun freilich der Lehrplan unsrer Schulen erheblich umgestaltet werden.

1.

Erstens darf der deutsche Unterricht nicht mehr so vereinzelt stehen, wie er das heute trotz aller Mahnungen der Lehrpläne, trotz aller Anstrengungen der Lehrkräfte leider meist noch tut, weil eben die Nachbarfächer nach den Lehrplänen nicht ständig genug Bezug auf ihn nehmen. Daher der Leitsatz: Ihm muß die Sicherheit gegeben werden, daß die benachbarten Lehrfächer, besonders Landes-

kunde, Geschichte und fremdsprachlicher Unterricht, nicht nur in den Lehrplänen, sondern auch in deren Ausführung stets Bezug auf ihn nehmen und mit ihm enge Fühlung halten.

2.

Dann aber, und das ist das Wichtigste, muß er selbst erheblich weiteren Raum erhalten.

a) Schon um seiner engsten Aufgaben willen. Es darf kein Hasten und Hetzen im Unterricht herrschen, wo er so wichtige Gefühls- und Herzenswerte zu entwickeln hat. Nur in ruhiger Vertiefung kann er wirken, nur in behaglicher Breite kann er den Reichtum entfalten, den er der Jugend mitteilen soll. Denn — so verlangt der nächste Teil des Leitsatzes — er muß von allen Seiten des deutschen Volkstums, deren Behandlung ihm selbst zufällt — besonders Sprache, Weltanschauung und Dichtung — ein so gehaltvolles und ausführliches Bild zeichnen können, daß deren Wesen und Werden zum lebendigen geistigen Eigentum der Jugend wird.

b) Doch das ist nur die eine Seite. Er hat aber auch Pflichten gegen die Werte, die ihm von den andern Fächern dargereicht werden.

Darum fährt der Leitsatz fort: Er muß die von den Nachbarfächern dargebotenen Stoffe mit dem von ihm selbst verarbeiteten Stoff vereinigen können zu einem großen einheitlichen Bilde des Deutschtums in seiner Entfaltung und Auswirkung und in seinen Beziehungen zu allgemein menschlicher Daseinsform und Gesittung.

IV.

1.

Wenn der Lehrplan so gestaltet würde, meine ich, müßten die Ziele des deutschen Unterrichts, wie ich sie mir denke und in den ersten drei Leitsätzen ausgedrückt habe, sich erfüllen lassen, vorausgesetzt, daß die entsprechenden Lehrkräfte vorhanden sind.

Denn das ist und bleibt selbstverständlich immer das Wichtigste. Es mögen die Lehrpläne noch so gut sein — wenn die Lehrkräfte nicht ebensogut sind, ist alle Liebesmüh umsonst.

Nun aber, hochgeehrte Versammlung, bin ich freilich der Meinung, daß es sinn- und zwecklos wäre, in einen Leitsatz hineinzusetzen, wie wir uns die Persönlichkeit des guten Lehrers denken: wie er begeistert sein muß von seiner Aufgabe, wie er tief eingedrungen sein muß in

die Wissenschaft, wie er des Wortes so weit mächtig sein muß, daß er die Schüler unter Umständen hinreißen kann usw.

Das ist ja alles schön und gut, läßt sich aber niemals sachlich festsetzen und hat deshalb für die vorliegende Aufgabe keine Bedeutung. In Leitsätze unsrer Art gehört eben nur das äußerlich Festsetzbare, und da, meine ich, muß die allererste, unbedingte Forderung lauten: Der deutsche Unterricht darf nur von fachmäßig ausgebildeten Lehrkräften erteilt werden.

Eigentlich sollte das ja selbstverständlich sein. Sehen schon wir Fachleute in schmerzlicher Entsagung, wieviel uns trotz einer langen, arbeitsreichen Einführung auf der Hochschule und trotz steter fleißiger Weiterarbeit noch dazu fehlt, die Werte wirklich voll auszuschöpfen, deren Übermittlung man uns anvertraut hat, so können wir nur bares Unverständnis, eine ganz schülerhafte Vorstellung von dem Umfang, der Schwierigkeit und der Bedeutung der Deutschwissenschaft darin sehen, wenn es Leute gibt, die noch heute behaupten, ein Laie eigne sich zum Deutschlehrer ebensogut wie ein Fachmann.

Es hieße dieser handwerksmäßigen Auffassung zuviel Ehre antun, wenn wir mit ihrer Widerlegung unsre Zeit vergeudeten.

2.

a) Aber das ist nicht das einzige. Die Fachausbildung selbst muß erheblich umfassender und tiefer werden.

1. Schon auf der Hochschule. Zwar, daß der künftige Deutschlehrer sich auch jetzt schon überall in die hauptsächlichen Forschungsgebiete, deren Ergebnisse er später den Schülern darzubieten hat, gründlich und vielseitig einarbeiten kann, dürfte unbestreitbar sein. Höchstens das wäre zu wünschen, daß an den Hochschulen, besonders an den ganz großen, eine genügende Zahl von Übungen angesetzt werde, um wirklich allen Teilnehmern eine lebendige Anteilnahme und eine Anknüpfung persönlicher Beziehungen zu dem Hochschullehrer zu ermöglichen. Übungen von fünfzig und mehr Teilnehmern verfehlen ihren Zweck, lassen vor allem das schöne und wertvolle Verhältnis der persönlichen Schülerschaft nicht aufkommen.

Aber etwas andres fehlt so gut wie ganz: nur selten ist es möglich, zusammenfassende Vorlesungen über den Gesamtumfang von Nachbargebieten zu hören, Vorlesungen also, die nicht für den Sonderfachmann in erster Reihe bestimmt sind, sondern für den auf einem Nachbargebiet Arbeitenden, der doch auch über die Grenzen seines Faches hinaussehen möchte. Solche Vorlesungen wären etwa: der Einfluß

des Hellenentums auf unser Volkstum; die Entwicklung der Bewaffnung oder der Kleidung; die Widerspiegelung der Dichtung in der Bildkunst; Wirtschaft und Wohnung; der Zusammenhang zwischen dem Stil der Bildkunst, Baukunst und Dichtkunst usw.

Solche Vorlesungen würden unendlich anregend sein, den Blick hinauslenken aus der Enge des Sonderfaches und die verschiedenen Seiten der Deutschwissenschaft besser verknüpfen als irgendein andres Mittel.

Das möchte ich so fassen: Die Hochschulausbildung muß dem künftigen Deutschlehrer die Möglichkeit bieten,

sich wissenschaftlich in einige der für die Schule wichtigsten Zweige der Deutschkunde gründlich einzuarbeiten,

aber auch eine ausreichende Kenntnis aller ihrer Seiten zu erwerben, die der eignen Hochschularbeit ferner liegen.

2. Mit der Hochschulausbildung ist aber die Vorbereitung des Deutschlehrers auf seinen Beruf noch keineswegs beendet; nach der wissenschaftlichen Ausbildung hat die Unterrichtsausbildung zu erfolgen.

Daß die wenigstens in Preußen, wo allein ich die Verhältnisse kenne, im Laufe der letzten Jahrzehnte erheblich besser geworden ist, als sie früher war, dürfte unbestreitbar sein. Den Anwärtern wird heutzutage wohl auf den meisten Anstalten zur Pflicht gemacht, nicht nur den Unterrichtsbetrieb der eignen Fächer aus reicher Anschauung kennen zu lernen, sondern sich einen Überblick über den gesamten Unterrichtsgang zu verschaffen. Denn das allein kann später vor einer Überspannung des eignen Fachs bewahren, wenn der Anfänger erkennt, welchen Raum auch die andern Fächer beanspruchen.

Auch diese segensreiche Einrichtung wird sich, wollen wir zu einer deutschen höheren Schule einheitlichen Geistes gelangen, in den Dienst der völkischen Ziele stellen müssen. Die jungen Lehrer müssen erkennen lernen, daß die ganze Schule ein ungeteiltes Ganzes mit einheitlichen Zielen ist; sie müssen sehen, wie alle Unterrichtszweige auf Zusammenschluß hinarbeiten: eben auf die Erfassung unsres Volkstums, unsres eignen Lebens.

Kein Lehrfach ist auf unsern Schulen Selbstzweck, alle verfolgen einen Bildungszweck, alle sollen in innerm Zusammenhange stehen, in einem Zusammenhang, der dem Schüler sein eignes Wesen und seine eigne Stellung zum großen Ganzen möglichst klarwerden läßt.

Es ist aber keineswegs leicht, aus jedem Unterrichtsfach diese tiefen Zusammenhänge herauszuholen; das zu lernen bedarf kluger

Überlegung, ja, eines feinen Gefühls, das vielleicht mancher trotz besten Willens sich nie erarbeiten kann. Es ist eben nicht jeder zum Lehrer geboren, der Lehrer geworden ist. Aber jeder, der in diesen hohen, verantwortungsvollen Beruf eintritt, muß wenigstens aus besten Kräften danach streben, sich die Erfahrungen zunutze zu machen, die vor ihm gesammelt sind.

Gewiß, gerade im deutschen Unterricht ist die Lehrkunst noch keineswegs auch nur zu einem vorläufigen Abschluß gekommen; immerhin sind aber doch schon so viele dauernde, feste Ergebnisse gewonnen, daß der Anfänger vor den schlimmsten Verstößen gesichert bleibt, wenn er sich die zum innern Eigentum macht.

Wir wissen ja alle, wie der dankbarste Stoff verhunzt werden kann, wie die höchsten Werte ungenutzt verpuffen können, wenn der Unterricht sie den Schülern nicht in der richtigen Weise nahezubringen vermag. Gerade beim Deutschunterricht, wo es sich um die höchsten Werte nicht nur für den einzelnen, sondern für die Allgemeinheit handelt, wäre das aber ein unberechenbarer Schade, und so muß unter allen Umständen gefordert werden, nicht nur, daß die Berufsausbildung dem künftigen Deutschlehrer die Möglichkeit biete, das Schulganze als eine Einheit zu erfassen, die unsre Jugend zu den Zielen des Deutschunterrichts erziehen will, sondern auch, die Lehrwege sich zum innern Eigentum zu machen, die am besten geeignet sind, die Jugend mit Verständnis und Begeisterung für diese Ziele zu erfüllen.

3. Nun wissen wir alle aber ganz genau, daß unsre Ausbildung mit der Anstellung nicht abgeschlossen ist; im Gegenteil: anregend lehren läßt sich nur auf Grund eines unablässigen angeregten Lernens.

Das Feld, das wir beackern, ist so unübersehbar groß, daß wir nie auslernen können; und selbst die Eckchen, die der einzelne bebaut, erfordern stetige Weiterarbeit. Denn die Wissenschaft ruht und rastet nie. Wer nicht weiterarbeitet und mit ihren Fortschritten stets gleichen Schritt zu halten sucht, wird bald ins Hintertreffen kommen, sein wissenschaftliches Rüstzeug wird rostig, er bleibt hinter seiner Zeit zurück, und wir kennen wohl meist aus Erfahrung die Folgen, die das auch im Lehrerberuf nach sich zu ziehen pflegt. Es kommt ein strebsamer jüngerer Lehrer an die Anstalt, dem sich die Jugend triebhaft zuwendet, und der, der in der Wissenschaft zurückgeblieben ist, bleibt nach und nach auch als Lehrer zurück.

Deshalb müssen wir fordern, daß den Lehrern im Amte die Möglichkeit geboten wird, sich wissenschaftlich weiterzubilden. Es finden

Ferienlehrgänge genug und übergenug statt: in Geschichte, in Erdkunde, in Naturwissenschaft, in den neueren Fremdsprachen wie in klassischer Altertumskunde — nur an Lehrgänge für Deutschlehrer hat man noch nicht gedacht. Unsre Amtsgenossen erhalten Reiseunterstützungen nach Palästina, nach Griechenland und Italien, nach Frankreich und England — aber davon hat man noch nie etwas gehört, daß solche Unterstützungen ausgesetzt seien zur Vertiefung in die Schätze des Germanischen Museums oder zu einer Rundfahrt durch die Stätten, an denen man den deutschen Burgenbau, die deutsche Malerei, die mittelalterliche Stadt, die deutschen Gotteshäuser oder die deutsche Barockkunst am besten kennenlernen kann. Es scheint wirklich, als ob man die allerwichtigste Schulwissenschaft einer Förderung nicht für wert hielte.

Aber das wäre nur die eine Seite der Fortbildung: auch die Lehrkunst schreitet rastlos weiter. Und wenn es ja wohl auch als ausgemacht gelten kann, daß sich diese Seite der Weiterbildung besser als jene auch durch Bücher erreichen läßt, so sollten gerade wir Lehrer die persönliche Wirksamkeit großer Lehrer nicht gering schätzen. Ich weiß aus Erfahrung, wie ungeheuer stark der Einfluß sein kann, der aus der Anschauung von der Tätigkeit eines hervorragenden Schulmanns hervorgehen kann.

Gewiß wird es nur in ganz beschränktem Umfange möglich sein, Zuhörer zu den Unterrichtsstunden selbst zuzulassen. Eher schon ließen sich auf Fachversammlungen Musterstunden geben — wie ich vor wenigen Jahren einer ausgezeichneten habe beiwohnen können, die Ernst Keller in Frankfurt abhielt — oder aber es ließen sich Tagungen einrichten, auf denen die Wege des Unterrichts besprochen würden, und auf denen die Teilnehmer dann aus dem lebendigen Gedankenaustausch fraglos stärkere Eindrücke davontragen, wirksamere Anregungen mit nach Hause nehmen würden, als wenn sie lediglich in Büchern von solchen Dingen läsen.

Das sollen indes nur unverbindliche Vorschläge über die Art der Weiterbildung im Beruf sein, die sich vielleicht wesentlich verbessern und erheblich ausdehnen ließen. Nicht auf diese Einzelvorschläge kommt es mir auch an, sondern allein auf die zugrunde liegende Forderung, daß nämlich den Deutschlehrern Gelegenheit geboten werden muß, auch späterhin stets in Fühlung mit den Fortschritten der Wissenschaft und der Unterrichtskunst zu bleiben.

b) Soll nun der einheitliche Geist der Schule, das einhellige Streben nach dem einen großen Ziel wirklich sichergestellt werden, so kann es nicht nur darauf ankommen, daß ein Bruchteil der Lehrerschaft —

eben die Deutschlehrer — in diesen Gedanken leben, sondern es muß unbedingt gefordert werden, daß alle Lehrenden ohne Ausnahme in diese Gedankenkreise eingeführt seien, damit sie verständnisvoll an der gemeinsamen Arbeit mitwirken können.

Auch dazu war wenigstens in Preußen der Versuch schon gemacht. Denn von jedem, der sich zur Staatsprüfung für das höhere Lehramt meldete, wurde, sofern er nicht die Lehrbefähigung im Deutschen zu erwerben wünschte, die Ablegung einer allgemeinen Bildungsprüfung im Deutschen verlangt.

Diese Prüfung wird, wie es scheint, nun gerade jetzt abgeschafft, und ich meine: das ist kein Schade; im Gegenteil: es ist ein Gewinn. Mit Unlust und innerem Widerwillen wurden meist kurz vor der Prüfung einige abfragbare Kenntnisse eingepaukt, und dazu ist schon der Stoff unsrer Wissenschaft zu schade. Und wie wurde die Prüfung selbst manchmal abgehalten! Gerade jetzt hat ein bekannter Schulmann Aufzeichnungen darüber veröffentlicht, die erschrecklich deutlich zeigen, wie sinn- und zwecklos diese Prüfungen manchmal gewesen sein müssen. Aus den Erfahrungen unsrer Bekannten wissen ja viele von uns gewiß auch manch heiteres Stücklein davon zu erzählen.

Aber nicht nur überflüssig war diese Prüfung und nicht nur schädlich deshalb, weil sie so manchem unsre ganze Wissenschaft ärgerlich machte, der seine knappe Zeit vor der Staatsprüfung lieber mit ihm wichtigeren Sachen ausgefüllt hätte, nein, auch nach andrer Seite hin bedeutete sie eine große Gefahr. Diejenigen nämlich, die so mit Ach und Krach ihre deutsche Prüfung in der „Allgemeinen Bildung" abgelegt hatten, waren leider für Deutsch geprüft! Und ich kenne einen Fall aus den allerletzten Jahren, wo einem Mathematiker an einem Realgymnasium auf Anordnung der Behörde trotz der Bedenken des Schulleiters deutscher Unterricht in der Tertia überwiesen wurde, einem Mathematiker, der überhaupt keine andre Lehrbefähigung für dies Fach hatte, als eben die „Allgemeine Bildung"!

Ich meine wirklich, über die Aufhebung dieser Prüfung dürfen wir uns nur freuen. Denn wenn — was doch anzunehmen ist — diese allgemeine Bildungsprüfung den Nachweis führen sollte, daß der Prüfling nach seinem allgemeinen Wissensstande verständnisvoll am Gesamtbau einer höheren Schule mitarbeiten könne, so war dieser Weg kaum der richtige.

Man muß doch fragen: inwiefern kann denn etwa ein Lehrer der Erdkunde, der von Haus aus Naturwissenschaftler ist, mit seiner Wissenschaft das Deutsche unterstützen? Und da ergibt sich doch die Antwort

leicht: nicht, indem er weiß, welche Schauspiele unsrer großen Dichter in Versen und welche in Prosa geschrieben seien — nebenbei bemerkt: daß er auch das weiß, halte ich gewiß ebenfalls für nötig; nur im Unterricht kann er's nicht anwenden — und nicht, indem er weiß, ob eine Beschreibung des eignen Lebens immer in der Ichform geschrieben sein müsse, oder durch ähnliche Weisheit kann er den deutschen Unterricht unterstützen, sondern indem er seine eigne Wissenschaft nach dieser Seite hin ausnützen kann. Wir müssen vom Lehrer der Erdkunde verlangen, daß er uns etwas vom Landgrafen Hermann und der Landgräfin Elisabeth, von Wolfram und Walter, von Luther und von Goethe erzählen kann, wenn er von der Wartburg spricht; wir müssen vom Lehrer des Griechischen verlangen, daß er von Goethes Achilleis und Prometheus, von Geibels Elegien und Schacks Euadne Bescheid weiß; wir müssen vom Lehrer der Naturwissenschaften verlangen, daß er Otto von Guericke nicht nur dem Schall des Namens nach kenne, und daß ihm Goethe als Naturforscher nicht nur vom Hörensagen bekannt sei.

Darauf müßte sich die Staatsprüfung miterstrecken, daß die Bedeutung der einzelnen Wissenschaften als wichtiger Bestandteil der gesamten deutschen Wissenschaften dem Prüfling bekannt und geläufig sei. Denn das ist nichts, was dem wirklich wissenschaftlich arbeitenden Manne als etwas Fremdes und nicht zur Sache Gehöriges erscheinen kann, und es ist gerade das, was für die Verknüpfung und Vereinheitlichung des Gesamtunterrichts das Allerwesentlichste ist.

Aber ich möchte diese Einzelheiten, so wichtig sie mir sind, nicht zu sehr in den Vordergrund stellen, sondern den Leitsatz ganz allgemein fassen: *Alle an den deutschen höheren Schulen unterrichtenden Lehrkräfte müssen in der Deutschkunde wenigstens so weit ausgebildet werden, daß eine verständnisvolle und fruchtbare Unterstützung des deutschen Unterrichts von ihnen erwartet werden kann.*

Damit bin ich am Ende meiner Leitsätze. Ich bin mir bewußt, daß es ein hohes und zurzeit kaum erreichbares Ziel ist, das ich vor Ihnen entwickelt habe. Aber ich bin mir auch bewußt, daß es ein notwendiges Ziel der Zukunft ist, das so oder ähnlich verwirklicht werden muß, soll unser Volk sich innerlich zusammenfinden im stolzen Bewußtsein seiner Größe und Tiefe, auf daß es von dem starken Boden ruhiger Selbstsicherheit sich emporschwinge zu der Stellung unter den Völkern, die dem edelsten und geistesgewaltigsten der Völker gebührt.

# Die Gestaltung des deutschen Unterrichts.

## II.

Mitbericht von Oberrealschuldirektor Prof. Dr. Carl Dietz.

Meine Damen und Herren!

Der eingehende Bericht, den mein Herr Vorredner Ihnen über die „Gestaltung des deutschen Unterrichts an den höheren Schulen" erstattet hat, läßt mir nicht viel zu sagen übrig, zumal ich in allen wesentlichen Punkten mit ihm übereinstimme.[1]) Unterstreichen möchte ich aber besonders, und das möchte ich an die Spitze meiner Ausführungen stellen, was er über die Bedeutung und die Stellung des Deutschen im Rahmen unseres Lehrplans gesagt hat. Wir können nicht nachdrücklich genug betonen, daß Wahrheit damit gemacht werde, daß das Deutsche im Mittelpunkt des Unterrichts steht, daß es das zentrale Fach ist, auf das sich alle übrigen — die einen mehr, die andern weniger — beziehen. Mit Worten wird das ja von allen Seiten anerkannt, mir ist keine Stimme aus den letzten 20 Jahren bekannt, die das irgendwie bestreitet. Die preußischen Lehrpläne von 1901 sagen in den methodischen Bemerkungen ausdrücklich: „Der Unterricht im Deutschen ist neben dem Unterricht in der Geschichte der erziehlich bedeutsamste". Und gerade auf diese Seite des deutschen Unterrichts möchte ich den Hauptnachdruck legen. Es könnte ja scheinen, wenn man die Leitsätze des Herrn Berichterstatters mit einem nicht sehr großen Maß von Wohlwollen ansieht, als legten wir auf den intellektuellen Wert des deutschen Unterrichts das Hauptgewicht. Demgegenüber glaube ich von vornherein sagen zu sollen, daß wir alle gerade auch die erzieherische Seite und Aufgabe des deutschen Unterrichts auf das nachdrücklichste betonen, und zwar in den beiden Richtungen: die Erziehung zum Menschen, wenn ich so sagen darf, und die Erziehung zum

1) Bei der Ausarbeitung dieses Mitberichts waren mir im wesentlichen nur die Leitsätze des Herrn Berichterstatters bekannt. Auch der Aufsatz von P. Cauer, Religion und Deutsch in der allgemeinen Prüfung der Oberlehrer, und der sich daran anschließende „Offene Brief in Sachen des deutschen Unterrichts" (Neue Jahrbücher XVI, 8) sind mir erst nach der Tagung bekannt geworden.

vaterlandliebenden Deutschen. Gerade dadurch erhebt sich das Deutsche über alle anderen Fächer, das verleiht ihm das Recht, eine besonders wichtige Stelle in unserem Lehrplan einzunehmen.

Leider haben die preußischen Lehrpläne aus dieser richtigen Erkenntnis nicht die rechte Folgerung gezogen, denn wir alle wissen, daß der deutsche Unterricht mit der ihm zugewiesenen Stundenzahl diesen erziehlichen Einfluß vielfach nicht ausüben kann. Zum Ersatz hat man das schöne Wort erfunden, das schon heute morgen erwähnt wurde, daß jede gut gegebene Unterrichtsstunde zugleich eine deutsche Stunde sei. Es ist uns allen aber bekannt, wie sehr die Wirklichkeit von diesem Ideal entfernt ist. Die Fülle des Stoffs, den die übrigen Unterrichtsfächer in den ihnen zum Teil auch nur knapp zugemessenen Stunden, besonders an den Realanstalten, zu bewältigen haben, ist so groß, daß der Lehrer dieses Ideal gar nicht verwirklichen kann, auch wenn er den besten Willen dazu hat. Und darin liegt, das dürfte wohl auch Ihrer aller Ansicht sein, eines der Grundübel unseres heutigen Lehrplans. Am Anfang dieses Jahres waren in einem Aufsatz in einem unserer Standesblätter die Urteile einiger früherer Schüler über ihren Unterricht mitgeteilt, von denen einer, wenn ich mich recht erinnere, vor allem das beklagte, daß die Unterrichtsfächer viel zu sehr nebeneinander herliefen, daß die Beziehung der einzelnen Stoffe zueinander und ihre Verbindung zu einer Einheit fehle, die allein doch erst die rechte Bildung ausmache. Der Herr Kollege, der die Urteile mitteilte, wollte diese Klagen nicht als berechtigt anerkennen. Nach meiner Kenntnis der Dinge zu Unrecht, denn dasselbe Gefühl hatte ich schon als Schüler — ich bin alter Realgymnasiast — und als Lehrer und Direktor habe ich erst recht die Erkenntnis gewonnen, daß hier einer der Hauptschäden unseres Unterrichts liegt, und daß wir uns daher nach Kräften bemühen müssen, ihn zu beseitigen. Am besten daran in der Beziehung ist wohl immer noch das alte Gymnasium, obwohl es auch unter dem Druck der öffentlichen Meinung so mancherlei in seinen Lehrplan hat aufnehmen müssen, was seinem Wesen wenig entspricht. Es hat in seinem griechischen und lateinischen Unterricht, der mit reicher Stundenzahl ausgestattet ist, noch einen Mittelpunkt, der verhindert, daß das Interesse der Schüler gar zu sehr zersplittert. Ich beneide darum das humanistische Gymnasium und kann meine Meinung nicht verhehlen, daß, wenn die alten Sprachen an dieser Schule etwas Tüchtiges leisten sollen, ihre Stundenzahl — besonders die des Griechischen — nicht wesentlich gekürzt werden darf. Aber anderseits glaube ich, daß die Hilfe, die den alten Sprachen aus einem guten und mit angemessener Stundenzahl ausgestatteten deutschen Unterricht erwachsen wird, seiner Eigenart durch-

aus gemäß ist und den Wert seiner Bildung, die kein Verständiger auch in unserer Zeit unterschätzen wird, nur erhöhen kann.

Das sind ja Binsenwahrheiten, und doch ist es vielleicht nicht überflüssig, sie gerade auf unserer ersten Tagung nochmals ausdrücklich zu betonen. Im übrigen will ich über den deutschen Unterricht am Gymnasium nicht urteilen — dazu fehlt mir der Beruf —, aber versagen kann ich mir nicht, über den Wert und die Bedeutung dieses Unterrichts auch für das Gymnasium das Urteil eines Mannes mitzuteilen, der wie irgendeiner für die Ideale dieser Schule begeistert war. In den Kernfragen des höheren Unterrichts sagt Oscar Weißenfels: „Offenbar haben die einzelnen Fächer verschiedenes Gewicht bei der Reifeerklärung. Die Hegemonie gebührt dem Deutschen, wenn man die Sache a priori betrachtet. Der Gewinn aller Stunden müßte in diesen Stunden verarbeitet werden. Dabei vor allem müßte es sich zeigen, ob der Schüler nicht bloß Kenntnisse, sondern Wissen erworben hat....... Der deutsche Unterricht ist indessen mit zu wenig Stunden bedacht, als daß ihm diese umfangreiche Aufgabe, den Ertrag der einzelnen Fächer zusammenzufassen und daraus nach den vorbereitenden Bemühungen der andern Stunden etwas Geläutertes und Feineres zu gewinnen, zugewiesen werden könnte.“ Und an anderer Stelle, wo er wieder von der geringen Stundenzahl des deutschen Unterrichts am Gymnasium spricht, meint er: „Zur Rechtfertigung (dieser geringen Stundenzahl) kann aber dieses angeführt werden, daß es von allem das Schwierigste ist, einen guten deutschen Unterricht zu erteilen. Ehe also dieser erst seit kurzem mit dem erforderlichen Interesse behandelte Gegenstand nicht allgemein anerkannte und klar erkannte Ziele gefunden hat, und ehe nicht Lehrer in erforderlicher Anzahl für die sicherlich sehr schwer zu handhabende Methode, nach welcher er erteilt werden muß, gebildet worden sind, wird an eine Umgestaltung des ganzen Unterrichts mit dem Deutschen als dem alles andere beherrschenden Hauptgegenstande im Mittelpunkt nicht gedacht werden können. Aber mehr Stunden als jetzt, sollte man denken, hätte man ihm seit lange einräumen können. Es ist Pflicht der Schule, das Kleinod der deutschen Sprache würdigen und lieben zu lehren. Man blicke nach Frankreich: So viel Unerquickliches auch die dortigen Unterrichtsverhältnisse haben mögen, mit der französischen Sprache treibt man einen wahren Kultus.“ So urteilt über den Wert und die Bedeutung des deutschen Unterrichts für das Gymnasium ein überzeugter Vertreter der humanistischen Bildung etwa 25 Jahre vor der Gründung des deutschen Germanistenverbandes. Ist es nicht, als ob er Ziel und Programm für unsere Bestrebungen habe aufstellen wollen?

Und ist das die Bedeutung des deutschen Unterrichts für das Gymnasium, so ist seine würdige Ausgestaltung — in der Stundenzahl und im inneren Gehalt — für die Realanstalten geradezu eine Lebensfrage. Es ist ja noch kaum ein Jahr verstrichen, daß man uns zurief, wir an den Realanstalten könnten doch keine Menschen bilden, Kenntnisse könnten wir wohl vermitteln, aber das letzte, das höchste Ziel der Menschenbildung sei uns mit unseren Mitteln unerreichbar. Und wer wollte leugnen, daß hier der Finger auf eine Wunde gelegt wurde, an der die Realanstalten leiden? Es fehlt uns nach meiner Ansicht immer noch das zentrale Fach an unseren Schulen, das die Einzelkenntnisse, die die einzelnen Fächer vermitteln, verarbeitet zu harmonischer Bildung und zu einer einheitlichen Weltanschauung. Wir leiden an einem Zuviel von Unterrichtsstoffen, das einigende Band fehlt, und wenn man uns von seiten der Unterrichtsverwaltung darauf hinweist, daß die Eigenart der Oberrealschule z. B. in der stärkeren Betonung der Mathematik und der Naturwissenschaften liege, so sei darauf in aller Bescheidenheit erwidert, unsere Eigenart vielleicht, aber kaum unsere Stärke. Denn so sehr man den Wert dieser Wissenschaften auch für die Jugendbildung anerkennt, zu wahrer menschlicher Bildung führt — das ist ja schon oft gesagt worden — doch nur die Beschäftigung mit menschlichen Dingen, mit dem Streit der Meinungen und dem Gegensatz der Interessen im Leben der Völker, wie ihn die Geschichte uns zeigt, und mit dem Kampf und den Gegensätzen in der Seele der Menschen, in die uns die großen Dichter einen Einblick tun lassen. Hier und nirgends anderswo liegt für jede Schule der Stoff, an dem man Menschen bildet. Und diesen Stoff zu verarbeiten ist an den Realanstalten noch mehr als am Gymnasium der deutsche Unterricht berufen. Er hat zusammenzufassen, im Bunde mit der Geschichte und hoffentlich bald auch der Philosophie, die gerade an jenen Schulen not tut, was die beiden fremden Sprachen, was Mathematik und Naturwissenschaften ihm an brauchbarem Stoff für seinen großen Zweck herbeischaffen: Menschen zu bilden und ihnen zu zeigen, wie unser Weltbild entstand und die Weltanschauung — wenn man von einer solchen schon reden kann —, die uns moderne Menschen beseelt! Das ist seine große Aufgabe, das seine Bedeutung und sein Wert für die Realanstalten. Leider kann er diese Aufgabe mit der Stundenzahl, die ihm heute zugewiesen ist, auch an diesen Anstalten nur sehr unvollkommen erfüllen.

Diese allgemeineren Ausführungen gehen bewußt über die Grenzen des gestellten Themas etwas hinaus. Aber wenn man von der Gestaltung des deutschen Unterrichts an unseren höheren Schulen reden soll, kann

man an dieser Notlage, in der wir uns besonders an den Realanstalten befinden, m. E. nicht vorübergehen. Hilfe kann nach meiner Auffassung nur vom Deutschen und den ihm verwandten Fächern kommen, sie müssen der Mittelpunkt werden, der uns heute noch fehlt; nur dann wird es besser werden. Und dieses laut und deutlich zu bekennen, halte ich für unsere Pflicht, damit, wenn dereinst die Schulwelt wieder verteilt wird, das Deutsche nicht wieder zu spät kommt.

Mit den Ausführungen des Herrn Berichterstatters über die „Gestaltung des deutschen Unterrichts" im einzelnen kann ich mich, wie gesagt, fast in allen Punkten durchaus einverstanden erklären. Leider wird das, was er ausgeführt hat, noch lange nur Ideal bleiben. Aber dieses Ideal aufgestellt zu haben, ist schon ein Verdienst, unsere Aufgabe, die Aufgabe der Deutschlehrer wird es sein, ihm in langsamer zielbewußter Arbeit allmählich näher zu kommen. Einverstanden bin ich vor allem mit dem Ziel, das er dem deutschen Unterricht setzt, den Sinn für die Eigenart und den Wert unseres deutschen Volkstums zu wecken und zu entwickeln, denn trotz aller fremden Einflüsse, die unser Volk in seiner langen Geschichte erfahren hat, ist es doch ein eigentümliches geblieben, und den macht die geschichtliche Forschung blind, der das leugnet. Hinzufügen möchte ich zu diesem ersten Punkte nur, wie schon oben ausgeführt, daß es auch die Aufgabe und das Ziel des deutschen Unterrichts sein muß, auf die Gesinnung, auf die Charakterbildung unserer Schüler einzuwirken. Kein anderer Unterricht ist so sehr wie der deutsche dazu berufen und keiner ist so sehr dazu imstande, wenn der Lehrer selbst ein ganzer Mann ist.

Auch über den Weg zu diesem Ziel, wie er im zweiten Leitsatz gezeichnet wird, bin ich mit meinem Herrn Vorredner einverstanden. Gewiß ist es erwünscht, daß alle diese verschiedenen Seiten unseres Volkstums dem Schüler nahegebracht werden und sein Verständnis dafür geweckt wird. Manches geschieht davon schon heute, aber wieviel bleibt da noch zu tun übrig! Wenn ich nur das eine Gebiet herausgreife, das im besonderen die Aufgabe der deutschen Stunden ist und stets sein wird, die Einführung in die Geschichte der deutschen Sprache und ein Überblick über die Entwicklung der deutschen Literatur, wer ist bei der heutigen Stundenzahl des deutschen Unterrichts auch nur einigermaßen imstande diese Aufgaben zu lösen? Freilich die Lehrpläne verlangen beides nicht, sie warnen — und meiner Ansicht nach mit Recht — vor ausgedehnten literargeschichtlichen Vorträgen des Lehrers, wie sie früher üblich waren. Aber ganz zu umgehen sind diese Vorträge nicht, denn für die meisten unserer Schüler ist das, was sie auf der Schule von der deutschen Literatur hören,

das einzige, was sie im Zusammenhang darüber erfahren. Es ist daher Pflicht der Schule, sowohl eine Geschichte unserer Sprache zu geben und Sinn für ihr Leben und die Entwicklung unseres Wortschatzes zu wecken (und eine wie dankbare Aufgabe das ist, haben wir heute morgen in begeisterten und begeisternden Worten gehört!), als auch die Hauptwerke unserer Literatur, vom Wulfila und Hildebrandslied angefangen bis in das 19. Jahrhundert hinein im Zusammenhang mit der allgemeinen geistigen und künstlerischen Entwicklung unseres Volkes vorzuführen. Aber wer hat dazu heute die Zeit? Wir haben an der Oberrealschule in Bremen für unsere Oberklassen, wo die Geschichte und das Deutsche stets in einer Hand liegen, eine Stoffverteilung nach diesen Gesichtspunkten aufzustellen versucht, aber immer wieder finden wir, daß die Zeit zu knapp ist. Denn freilich so darf nicht unterrichtet werden, daß der Lehrer in der Hauptsache vorträgt und fertige Urteile mitteilt, sondern in gemeinsamer Arbeit, zu der jeder Schüler beizusteuern hat, ist das Wesen des Kunstwerks und die Persönlichkeit des Dichters wie seine Weltanschauung herauszuarbeiten. Der Schüler soll — ich möchte das ausdrücklich hervorheben, weil man immer noch andere Ansichten findet — der Schüler soll seine Meinung und sein Urteil über das Kunstwerk offen sagen, Aufgabe des Lehrers ist es dann, es zu berichtigen und zu klären. Nur dann wirkt dieser Literaturunterricht wahrhaft bildend. Aber dazu fehlt uns eben die Zeit. Darum wird manches von dem, was im Leitsatz 2, 1 verlangt wird, wohl noch lange ein frommer Wunsch bleiben. Immerhin können auch schon heute der Geschichtsunterricht und die Erdkunde und wohl auch unsere deutschen Lesebücher mehr als bisher in dieser Richtung tun. Nur darauf wollen wir von vornherein hinweisen: es ist nicht unsere Absicht, daß diese Seiten des deutschen Volkstums dazu benutzt werden, noch mehr Gedächtnisstoff in die Köpfe unserer Schüler zu stopfen. Nicht auf die Einzelheiten, nur auf das Gesamtbild, das möglichst lebendig und anschaulich werden muß, darf es uns ankommen.

Daß der Leitsatz 2, 2 ganz meinen Anschauungen entspricht, brauche ich nicht weiter darzulegen; ich darf mir wohl erlauben, auf den Vortrag hinzuweisen, den ich im vorigen Jahr auf der Versammlung der deutschen Oberrealschuldirektoren gehalten habe[1]), und der zunächst für die neueren Sprachen genau dieselbe Forderung enthielt. Für die Oberrealschule — und das Realgymnasium — kann der Einfluß des griechischen Altertums, um den es sich bei der Antike hauptsächlich handelt, freilich nur durch Übersetzungen vermittelt werden. Aber ich kann es mir nicht versagen, an

1) Der Unterricht in den neueren Sprachen an der Oberrealschule. Mit einem Nachwort über die deutsche Lektüre in den oberen Klassen. Leipzig, 1913. Quelle & Meyer.

dieser Stelle ausdrücklich hervorzuheben, welch tiefen und nachhaltigen Eindruck die Werke Homers, des Aeschylus und Sophokles auch auf unsere Schüler machen, freilich darf man sie nicht schon in Obertertia lesen!

Über die Stellung des Deutschen zu den übrigen Unterrichtsfächern, wie sie im dritten Leitsatz dargelegt wird, habe ich oben schon ausführlich gehandelt, ich unterschreibe diese Forderung Wort für Wort und glaube, daß wir erst nach ihrer Erfüllung aus der Zersplitterung des Interesses und der geistigen Arbeit, unter der Lehrer und Schüler heute leiden, herauskommen. Vor allem tut eine wesentliche Vermehrung der deutschen Stunden, nach meiner Meinung besonders auf der Mittel- und Oberstufe dringend not, und auch der Geschichtsunterricht bedarf einer Verstärkung. Ohne sie sind beide Fächer schon bei den heute ihnen gestellten Aufgaben nicht in der Lage, sie so zu erfüllen, wie es ihrer bildenden Kraft entspräche. Daher habe ich mir erlaubt, ihnen darüber einen besonderen Leitsatz, der diese Forderung enthält, vorzuschlagen.

In den Sätzen, die von den Lehrkräften handeln, ist vielleicht der einzige Punkt, wo ich mich von dem Herrn Berichterstatter etwas trenne. Daß der deutsche Unterricht auf allen Stufen von nur fachmäßig ausgebildeten Lehrkräften womöglich mit Lehrbefähigung für die Oberstufe erteilt werde, scheint mir schwer durchführbar, und ich weiß nicht, ob überhaupt wünschenswert. Vom Standpunkt der Oberrealschule aus kann ich aus meiner Erfahrung nur sagen, daß es auf der Unterstufe erwünscht ist, wenn die fremde Sprache (also das Französische) und das Deutsche (womöglich auch die Geographie und in Quarta die Geschichte) in einer Hand liegen. Gerade dadurch wird die so sehr notwendige Einheitlichkeit des Unterrichts am besten gewährleistet. Freilich dringend erwünscht, wenn nicht notwendig wird dadurch, daß auch der reine Neuphilologe auf der Universität und im Seminarjahr sich mit der Deutschkunde und dem deutschen Unterricht nicht ganz wenig abgegeben habe.

Auch darin dürfte ich mich wohl von dem Herrn Berichterstatter etwas unterscheiden, daß ich sogar einem Lehrer, der vielleicht das Deutsche nur für Mittelklassen erworben hat, wenn er nur durch seine ganze Persönlichkeit die Gewähr bietet, daß er an seiner weiteren Ausbildung in der Deutschkunde gearbeitet hat, unbedenklich den Unterricht auch auf der Oberstufe übertragen würde. Denn es ist wirklich so, wie oben Weißenfels sagte, der deutsche Unterricht, gut gegeben, ist bei weitem der schwierigste, den es gibt. Nirgends, vielleicht vom Religionsunterricht abgesehen, kommt es so sehr auf die ganze Persönlichkeit des Lehrers an, wie bei diesem. Und die guten Deutschlehrer sind dünn gesät. Darum seien wir nicht engherzig! Ein germanistisches Fachstudium auf der

Universität, das besonders die Geschichte unserer Sprache und, neben den neueren, die Hauptwerke der mittelhochdeutschen Literatur umfaßt, und unermüdliche Weiterarbeit scheint mir allerdings nötig, und vor allem Liebe zu unserem Volke und seiner Vergangenheit. Ein solcher Lehrer wird sicher mehr erreichen, als der gelehrte Germanist, der seinen Scharfsinn darauf verwendet, alle fremden Einflüsse in unserem Volkstum nachzuweisen, so daß von diesem selbst zuletzt nichts übrigbleibt.

Und damit muß ich mit einem Wort die Art der Vorbildung auf der Universität streifen. In den Leitsätzen selbst ist nichts darüber gesagt. Auch ich möchte nicht ausführlicher auf diese wichtige Frage eingehen, da sie im Rahmen dieser Verhandlungen doch nicht eingehend genug behandelt werden kann, zumal sie ja auch auf dem Philologentag in Graz vor vier Jahren erörtert worden ist, obwohl nach meiner Auffassung dort nicht alles gesagt wurde, was darüber zu sagen wäre. Daß für jeden Deutschlehrer eine gründliche philologische Schulung not tut, wird von niemand bestritten; auf drei Gebiete möchte ich nur hinweisen, wo nach meiner Meinung auch in der Richtung noch mehr geschehen kann, und das ist z. T. schon in Graz betont worden. Das eine ist eine eingehendere Darstellung der Entwicklung unserer neuhochdeutschen Schriftsprache und eine Übersicht über die heutigen Mundarten, das andere eine Geschichte der deutschen Syntax, die jeder von uns in der Praxis wohl oft schmerzlich vermißt hat, und das dritte endlich Vorlesungen und Übungen über den Bedeutungswandel, die Geschichte unseres Wortschatzes, die Verbindung von Wörtern und Sachen. Ganz von selbst wird reicher kulturgeschichtlicher Gewinn aus solchen Vorlesungen abfallen, und für die Praxis werden sie das geben, was jeder von uns sich erst mühsam im Laufe der Jahre und doch nur unvollkommen zusammensuchen mußte.

Aber, und es scheint mir nicht überflüssig, das hervorzuheben, die rein philologische Ausbildung genügt nicht, sie kann im Gegenteil dazu führen, den deutschen Unterricht langweilig zu machen, wenn die Methode des Universitätsbetriebs mechanisch auf die Schule übertragen wird. Es fehlen nach meiner Kenntnis auch noch heute Interpretationsvorlesungen und Übungen, die vor allem die ästhetische Würdigung der literarischen Kunstwerke bezwecken, die, wie ich es oben für den Unterricht gefordert habe, hinter dem Werk den Dichter, seine Persönlichkeit und seine Weltanschauung, suchen. Das ist es, was uns vor allem für die Praxis not tut, wir brauchten nicht so viel über die Werke zu hören, sondern die Werke selbst müßten schon auf der Universität mehr zu uns sprechen. Ich stimme ganz mit Rudolf Lehmann überein, der sich in „Erziehung und Unterricht“ in demselben Sinne ausspricht, wenn er sagt: „Dieser Betrieb (der deutschen

Literatur auf der Universität) ist zu einseitig philologisch und literarhistorisch. In das sachliche ästhetische Verständnis der Dichtungen, in die Kunst der Interpretation, wie die klassische Philologie sie vor 100 Jahren durch ihre größten Vertreter ausgebildet hat, werden unsere Germanisten auf den allermeisten Universitäten überhaupt nicht eingeführt. Jedenfalls nicht, soweit die neuere und besonders die klassische Dichtung in Frage kommt. Es handelt sich nicht etwa um Lehrproben für den deutschen Unterricht. Wer als Student Goethesche und Schillersche Dichtungen wissenschaftlich und kunstmäßig verstehen und erklären gelernt hat, dem darf man die notwendige Vereinfachung der Methode für die Praxis des Unterrichts schon überlassen."

Ich habe mich für verpflichtet gehalten, auf diesen Punkt hinzuweisen, weil er naturgemäß für die Gestaltung des deutschen Unterrichts in der Schule von der größten Bedeutung ist. Zwar vermeiden es ja die Leitsätze des Herrn Berichterstatters mit Absicht, auf die Methode des deutschen Unterrichts näher einzugehen, obwohl sie gerade für seine Gestaltung gar nicht hoch genug angeschlagen werden kann. Auch ich will darauf nicht weiter eingehen, es wird wohl einer späteren Verhandlung zu überlassen sein, darüber gründlich zu beraten. Es ist ja bekannt genug, daß gerade im letzten Jahrzehnt da alles wieder in Fluß gekommen ist, und sowohl über die Art unserer Lektüre und über unsere Lesebücher, über unseren herkömmlichen Aufsatzbetrieb, über unsere deutschen Grammatiken wie über unsere Schulausgaben wäre sehr viel zu sagen. Nur eine Bemerkung in der Richtung kann ich doch nicht ganz unterdrücken. Wenn der deutsche Unterricht seine Aufgabe erfüllen soll, so dürfen die ihm zugewiesenen Stunden nicht sozusagen Erholungsstunden sein, die in der Hauptsache beschaulicher Lektüre gewidmet sind. Gewiß sollen sie noch mehr als alle anderen anregen und fesseln, das Deutsche müßte das Lieblingsfach aller Schüler sein, aber es muß auch ernste geistige Arbeit in dem Sinn, wie ich es schon oben andeutete, in diesen Stunden geleistet werden. Die geistige Reife der Schüler wird vor allem in diesem Unterricht zu erkennen sein, wenn auch der erfahrene Lehrer Rücksicht darauf nimmt, daß gerade in diesen Dingen manche Köpfe — und nicht immer die schlechtesten — langsamer reifen, und daß nicht die Unterrichtsstunden allein, sondern nicht zuletzt die Umwelt, in der der Schüler lebt, an dieser Reife mitarbeiten.

Was sonst in dem Leitsatz IV gesagt wird, hat ganz meinen Beifall und stimmt teilweise ja völlig mit dem überein, was ich oben über die Verbindung der einzelnen Unterrichtsfächer mir auszuführen erlaubt habe. Auch das wird gewiß Ihrer Meinung entsprechen, was in dem letzten Absatz

über die Unterstützung des deutschen Unterrichts durch die übrigen Lehrfächer ausgeführt wird. Alois Riehl hat für die Naturwissenschaften ja darüber in seinem bekannten schönen Vortrage gehandelt, und wer von Amts wegen die Pflicht hat, die Entwicklung der Meinungen auch auf den Nachbargebieten zu verfolgen, der weiß, daß man überall heute auch in der Mathematik und in den Naturwissenschaften auf die geschichtliche Entwicklung der Probleme hinweist. Die Verbindung mit dem Deutschen und der Geschichte wird freilich da vielfach noch herzustellen sein.

Ich eile zum Ende. Ich kann Ihnen meinerseits die Annahme der Leitsätze des Herrn Berichterstatters nur empfehlen in dem Sinn und mit den Ergänzungen, die ich versucht habe, Ihnen im vorhergehenden darzulegen. Auch meinen Zusatzantrag möchte ich bitten anzunehmen. Wie eine solche Vermehrung der deutschen Unterrichtsstunden durchzuführen wäre, darüber zu reden dürfte im Rahmen dieser Erörterung zunächst nicht geboten sein. Wir können nur darauf hinweisen, daß der deutsche Unterricht die ihm jetzt zugewiesene und die ihm nach unserer Ansicht zukommende Aufgabe mit der heutigen Stundenzahl nicht erfüllen kann.

Denn wenn mit dieser Aufgabe Ernst gemacht, wenn unser Unterricht mehr als bisher auf „völkische Grundlage", um dieses Wort zu gebrauchen, gestellt wird, dann sehe ich darin noch einen großen Vorteil, der m. E. nicht hoch genug zu veranschlagen ist. Das möchte ich an einem persönlichen Erlebnis erklären. An einem prachtvollen Sonntagabend im August vorigen Jahres sprach ich in Schottlands schöner Hauptstadt mit einem ehrwürdigen Professor der dortigen Universität über das Verhältnis Englands zu Deutschland und über die Zustände in unserem Vaterlande. Er ist ein warmer Freund unseres Landes und unserer Art, der seine wissenschaftliche Ausbildung Deutschland verdankt, und er beklagte tief den Zwiespalt in der Politik der beiden Länder. Für uns Deutsche aber sah er die größte Gefahr in dem schroffen Gegensatz der einzelnen Volksschichten, der Gebildeten und der Nichtgebildeten, wie er ihn gerade in den letzten Jahren auf seinen zahlreichen Reisen in Deutschland beobachtet haben wollte. Daß da ein Übel liegt, wird kein Kundiger bestreiten. Und daran zu arbeiten, daß dieser Gegensatz überwunden wird, nicht, wie man wohl gesagt hat, in dem Sinne „nivellierender Gleichmacherei", sondern in dem Sinne, daß alle Kinder des deutschen Volkes sich als Glieder einer großen Familie verstehen, weil sie — wenn ich so sagen darf — mit derselben geistigen Milch genährt sind, das ist die große, die edle Aufgabe des deutschen Unterrichts nicht nur auf den höheren, sondern auf allen unseren deutschen Schulen.

## Anhang.

# Verhandlungen auf dem ersten Verbandstag des Deutschen Germanisten-Verbands

in der Aula der Universität zu Marburg a. L., Montag, den 29. September 1913.

## Geschäftliche Sitzung.

Der geschäftsführende Vorsitzende Univ.-Prof. Dr. E. Elster (Marburg) eröffnet um 9 Uhr 50 Min. die Verhandlung und erteilt nach einer kurzen Begrüßung der Anwesenden dem geschäftsführenden Schriftführer Prof. Dr. J. G. Sprengel (Frankfurt a. M.) das Wort zum Rechenschaftsbericht.

Prof. Dr. Joh. Gg. Sprengel:

Im Anschluß an die Gründungstagung traten am 29. Mai 1912 die anwesenden Mitglieder des gewählten Vorstandes zusammen, um über die Verteilung der Ämter und die Einsetzung des Geschäftsführenden Ausschusses zu beraten. Ihre Vorschläge wurden von dem Vorstand, nachdem sämtliche Gewählten die Wahl angenommen hatten, ohne Widerspruch bestätigt.

Der erste Schatzmeister, Herr Verlagsbuchhändler Erich Herbst (Frankfurt a. M.), richtete in Verbindung mit den Frankfurter Ausschußmitgliedern ungesäumt eine Geschäftsstelle ein, welche die sämtlichen laufenden recht umfangreichen Kanzlei- und Kassengeschäfte übernahm und mit Hingebung und Treue besorgte. Herr Erich Herbst hat sich durch die unermüdliche und opferwillige Leitung der Geschäftsstelle ein ganz außerordentliches Verdienst um den Verband erworben, für das wir ihm zu lebhaftestem Dank verpflichtet sind.

Dem G. A. lag zunächst die Drucklegung der Verhandlungen der Gründungstagung ob. Die dort gehaltenen Reden wurden im Wortlaut wiedergegeben, die Verhandlungen in einem geeigneten, von den Frankfurter Ausschußmitgliedern Bojunga, Panzer, Sprengel hergestellten Auszug. Die Drucklegung erfolgte in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht, deren 7. Ergänzungsheft die Gründungsverhandlungen bilden. Die für die Mitglieder benötigten Abzüge wurden von dem Teubnerschen Verlag zu einem Vorzugspreis erworben. Den Regierungen der größeren deutschen Bundesstaaten und Österreichs wurden die Verhandlungen vom ersten Vorsitzenden überreicht, auch sind sie der Tages- und Fachpresse zur Besprechung übersandt worden. Um den Leitgedanken der Gründungstagung noch allgemeinere Verbreitung zu geben, erschienen die Reden von Panzer und Sprengel nebst dem Gründungsaufruf und einigen Mitteilungen über den Verband gleichzeitig als Sonderdruck unter dem Titel „Von deutscher Erziehung".

Die Ausarbeitung der Satzungen wurde von dem G. A. dem Auftrage der Gründungstagung gemäß vorgenommen. Auf Grund der von den Frankfurter Ausschußmitgliedern bearbeiteten Fassung stellte der G. A. im November 1912 unter Teilnahme

sämtlicher Mitglieder in ausgedehnter Beratung, um die sich besonders Prof. A. E. Berger (Darmstadt) verdient machte, den Wortlaut fest, der sodann gedruckt und sämtlichen Mitgliedern zugestellt wurde. Indessen ergab sich schon bald danach aus den mit verschiedenen Vereinigungen verwandter Richtung über deren Anschluß geführten Verhandlungen, daß die Bestimmungen dieses Satzungsdrucks über angeschlossene Vereinigungen einer neuerlichen Regelung bedurften. Weiterhin wurde in der gestrigen Vorstandssitzung ein Antrag über die Aufnahme körperschaftlicher Mitglieder angenommen. Diese Änderungsvorschläge werden der heutigen Versammlung vorliegen.

Der dritte Hauptgegenstand für die Tätigkeit des G. A. war die Ausbreitung und Ausgestaltung des Verbandes. Zunächst wurde eine ganz knapp gehaltene Aufforderung zum Beitritt nebst den Satzungen allen bekannten Fachgenossen übersandt, nicht sowohl in der Erwartung, auf diesem Wege zahlreiche Beitrittserklärungen herbeizuführen, als vielmehr in der Meinung, daß es angebracht sei, die Fachgenossen auf den Verband und seine Bestrebungen wenigstens in kurzem hinzuweisen, während man die Wirkung dieser Anzeige aber der weiteren Entwicklung überlassen müsse. Es sind natürlich auch eine Anzahl Anmeldungen unmittelbar eingelaufen.

Von den in der bisherigen Werbetätigkeit gemachten Erfahrungen ist vor allem anderen hervorzuheben, daß es sich in erster Linie immer noch darum handelt, Klarheit über das Wesen des Verbandes und seine Ziele zu schaffen. Schon der Begriff Germanist stößt noch andauernd auf Mißverständnis. Es kann nicht entschieden genug darauf hingewiesen werden, daß unser Verband die Deutschkunde im Sinne Jakob Grimms, also in ihrer Ganzheit, umfassen will, daß außer der deutschen und germanischen Sprach-, Literatur- und Altertumsforschung auch die Kultur-, Kunst- und Rechtswissenschaft, die Geschichte, Volks- und Landeskunde dazu gehört, daß wir auf die vollberechtigte Mitarbeit der im Reiche der deutschen Kultur künstlerisch Schaffenden rechnen. Ferner muß betont werden, daß alle die verschiedenen Berufsrichtungen von Vertretern der Deutschforschung und Deutschkunde in unserem Verbande gleich willkommen sind, außer den Gelehrten und Lehrern also namentlich die Leiter und Angestellten von Museen, Bibliotheken und Archiven, die freien und Tagesschriftsteller. Es darf auch darauf hingewiesen werden, daß unser „Germanist" keiner Art von amtlicher Abstempelung bedarf: seine Zuständigkeit beruht auf der Gesinnung und Leistung. So gibt es Deutschlehrer, die niemals eine Prüfung in diesem Fach abgelegt, aber mit treuer Begeisterung sich hineingearbeitet haben und einen nach Lage der Dinge vortrefflichen Unterricht geben. Solche Männer sind uns herzlich willkommen. Daß das Wort Germanist auch für uns nur ein Notbehelf ist, kein schöner, aber für den Augenblick unvermeidlicher, wurde schon in der Gründungstagung von dem Berichterstatter unter allgemeiner Zustimmung ausgesprochen. Man soll aber nicht eine gute Sache wegen eines unvollkommenen Aushängeschildes verschmähen.

Weiterhin wird immer wieder geltend zu machen sein, daß wir nichts anderes wollen, als die Kenntnis alles dessen, was deutsch ist, vertiefen und erweitern, die einzelnen Ergebnisse der Deutschforschung miteinander in Beziehung setzen und mehr und mehr zu einem umfassenden lebendigen Ganzen ausgestalten, unserem Volke die in ihm lebendigen, im Schaffen seiner Großen zum Ereignis gewordenen Werte und Kräfte

zu Fleisch und Blut gehen lassen, vor allem in unserer Jugendbildung zur Geltung bringen. Wir führen dabei keinerlei Krieg gegen irgendwelche andere Kulturkreise und Kulturwerte aus alter oder neuerer Zeit, aber wir nehmen uns das Recht, unser Eigenes zu vertreten und zu schützen, ihm Licht und Luft zu schaffen.

Es hat sich in diesen kurzen 16 Monaten öfters herausgestellt, daß schätzbare und ansehnliche Fachgenossen, die ihrem Fühlen und Denken nach zu uns gehören, nur deshalb fernstehen, weil sie über unseren Verband gar nicht oder nur unzulänglich berichtet sind. Der Berichterstatter hat wiederholt erfahren, wie Männer von Gewicht aus den verschiedensten Gebieten der Deutschkunde, nachdem sie sich in mündlicher Unterhaltung oder durch Kenntnisnahme unserer Gründungsverhandlungen über unsere Ziele aufgeklärt hatten, sich dem Verband gern und freudig anschlossen. Immerhin darf ausgesprochen werden, daß unsere Mitgliederliste, schon jetzt nach so kurzer Zeit des Bestehens von stattlichem Umfang, sich durch das Schwergewicht zahlreicher angesehener Namen auszeichnet. Auch Erich Schmidt hatte sich kurz vor seinem zu frühen Abscheiden bereit erklärt, dem Verband beizutreten.

Als dringendes Bedürfnis hat es sich erwiesen, eine kürzere übersichtliche Darstellung unserer Bestrebungen zu besitzen, die auf alle dahin gehenden Anfragen von der Geschäftsstelle verschickt und auch von den Verbandsgenossen durch diese bezogen werden kann. Auch der von uns im Anfang dieses Jahres versandte Aufruf zum Beitritt bedarf einer neuen Fassung und stattlicheren Drucklegung. In Verbindung mit den nach den heutigen Beschlüssen neu zu druckenden Satzungen würden diese Urkunden dem laufenden Bedürfnis genügen. Aber auch die Verhandlungen der Gründungstagung und des heutigen Verbandstages möchten daneben von Bedeutung für die Werbetätigkeit bleiben und werden gegebenen Falles von der Geschäftsstelle gern zur Verfügung gestellt. Endlich hat sich schon mehrfach das Bedürfnis nach Drucklegung eines Verzeichnisses der Mitglieder herausgestellt, auch schon deshalb, weil das Beispiel anregend wirkt; und man sollte sich die werbende Kraft so zahlreicher klangvoller Namen nicht entgehen lassen. Der geeignetste Zeitpunkt dafür dürfte der Beginn des nächsten Jahres sein, wenn die noch schwebenden Anschlüsse erfolgt sind und die Wirkung der gegenwärtigen Tagung sich geltend gemacht hat. Besondere Werbeversuche für einzelne Berufsrichtungen sind für später in Aussicht genommen worden.

Von größter Bedeutung für die Ausdehnung und Kraftentfaltung des Verbandes muß die Begründung und Tätigkeit von Ortsvereinen werden, die sich dann zu größeren Einheiten, zu Provinzial- oder Landesvereinen zusammenschließen. Der G. A. hat sich bemüht, diese wichtige Angelegenheit zu fördern und sie in einer kleinen Denkschrift behandelt, die bereits gute Dienste geleistet hat und auch weiterhin bei der Geschäftsstelle zur Verfügung steht. Bis jetzt sind an drei Punkten Ortsvereine ins Leben getreten, zuerst in Frankfurt a. M. mit fast 100 Mitgliedern, dann in Marburg mit über 70 Mitgliedern und in Danzig, wo sich Dr. W. Oehlke um die Gründung besonders verdient gemacht hat. Dort wurde in der Gründungstagung sogleich ein fruchtbarer Arbeitsplan aufgestellt. Näheres über diese Gründungen hat die Zeitschr. f. d. deutsch. Unterr. berichtet, deren Mitteilungen man sich neben der genannten Denkschrift für künftige Fälle zunutze machen wolle. Weitere Gründungen stehen in verschiedenen größeren und kleineren Städten bevor. Auch sind im Großherzogtum Hessen

Vorbereitungen zur Gründung eines Landesverbandes getroffen und zahlreiche Mitglieder dafür bereits gewonnen.

Sodann sind mit bestehenden Vereinigungen verwandter Richtung Verhandlungen, z. T. umfänglicher Art, wegen Anschlusses an den DGV. gepflogen worden, namentlich mit der Deutschen Gesellschaft in Hamburg, dem Bayerischen Deutschphilologen-Verband und dem Akademischen Verein der Germanisten in Wien. Es steht zu hoffen, daß der Anschluß dieser Vereinigungen mit der Gesamtzahl ihrer Mitglieder, die sich auf mindestens 600 belaufen dürfte, in absehbarer Zeit erfolgt. An alle unsere Mitglieder ergeht die dringende Bitte, wenn ihnen andere Vereinigungen ähnlicher Art, literarische Abende, deutschsprachliche Gesellschaften usw. bekannt sind, den G. A. darauf aufmerksam zu machen, oder wenn sie selbst Mitglieder solcher Vereine und Gesellschaften sind, deren Anschluß an den DGV. in Anregung zu bringen.

Über die Geschäftsführung ist im allgemeinen zu berichten, daß deren Brennpunkt naturgemäß in Frankfurt lag, wo die Mehrzahl der Ausschußmitglieder einschließlich des ersten Schriftführers wohnt und die Geschäftsstelle ihren Sitz hat. Der erste Vorsitzende stand mit dem G. A. in dauernder und reger brieflicher Verbindung, die durch mündliche Besprechungen ergänzt wurde. Für die unablässige Fürsorge, die Herr Prof. Dr. Ernst Elster trotz außergewöhnlicher Belastung mit Berufsgeschäften unserem Verband gewidmet hat, und für seine großzügige, gewinnende und entgegenkommende Leitung sind wir ihm zu herzlichstem Dank verbunden. Außer den erwähnten Besprechungen und den wöchentlichen Beratungen der Frankfurter Ausschußmitglieder haben besondere Ausschußsitzungen im November v. J. und Anfang September d. J. in Frankfurt a. M. stattgefunden. Dazu kommt die gestrige satzungsmäßige Sitzung des gesamten Vorstandes, an der 13 Vorstandsmitglieder sowie die Vertreter der bestehenden Ortsvereine teilnahmen. Ein gewisser Notstand liegt mehr und mehr in der Überlastung des ersten Schriftführers. Erfreulicherweise hat sich der zweite Schriftführer, Universitätsprof. Dr. Franz Saran (von jetzt ab in Erlangen), erboten, den Verkehr mit den Ortsvereinen zu übernehmen. An ihn würden also künftig alle einschlägigen Mitteilungen und Anfragen zu richten sein. Trotzdem erscheint es wünschenswert, dem ersten Schriftführer in Frankfurt einen Stellvertreter zur Seite zu stellen, der ihn durch Übernahme eines Teils seiner Obliegenheiten entlastet.

In der gestrigen Vorstandssitzung wurde über eine zweckmäßige Erweiterung des Gesamtvorstandes im Sinne der Satzungen beraten; einige dahin gehende Vorschläge werden der heutigen Versammlung vorgelegt werden.

Zum Schluß ist über das Verhältnis des DGV. zur Öffentlichkeit und seine Vertretung in derselben kurz zu berichten. Auf der Gründungstagung wurde die Zeitschr. f. d. deutsch. Unterr. durch ihren Herausgeber, unser Ausschußmitglied Dr. Walther Hofstaetter (Dresden), den Bestrebungen des Verbandes bereitwillig zur Verfügung gestellt. In die Leitung ist unterdessen unser Ausschußmitglied Prof. Dr. Friedrich Panzer (Frankfurt a. M.) eingetreten. Die Zeitschr. f. d. deutsch. Unterr. wird die Fragen des deutschen Unterrichtes und damit Zusammenhängendes umfassend im Sinne des DGV. behandeln und wie bisher alle Nachrichten aus dem Verband bringen.

Weiterhin hat sich das in Berlin (SW. 68, Alte Jakobstr. 129) erscheinende deutsche Literaturblatt Eckart erboten, die Bestrebungen des DGV. zu unterstützen, und bittet

auch seinerseits um die Förderung dieser Absicht seitens der Verbandsgenossen. Auch die Zeitschrift für deutsche Philologie und der Euphorion werden von jetzt ab Berichte über die Tätigkeit des DGV. bringen. Endlich hat die Redaktion des Pädagogischen Archivs in einem Briefwechsel mit dem Berichterstatter sich für die Notwendigkeit eines Fortschreitens der Schulreform im Sinne des DGV. ausgesprochen und bereit erklärt, in diesem Sinne zu wirken.

Berichte über unsere Gründungstagung erschienen, soweit uns bekannt geworden, abgesehen von der Zeitschr. f. d. deutsch. Unterr. in den Blättern für höheres Schulwesen, der Deutschen Literaturzeitung, den Deutschen Geschichtsblättern, dem Säemann, Pädagogischen Archiv, im Eckart, in der Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien und in den Neuen Jahrbüchern für Pädagogik. Wir sind allen den Blättern, die unsere Bestrebungen in der Öffentlichkeit vertreten haben und künftig vertreten wollen, zu lebhaftem Dank verbunden. Es ist aber nicht zu verkennen, daß ihr Kreis noch verhältnismäßig eng ist. Leider hat sich die Tagespresse noch recht wenig mit den Bestrebungen des DGV. beschäftigt. Und doch ist es für uns unbedingt notwendig, wenn wir wirken wollen, den Widerhall der breiten Öffentlichkeit zu finden. Darum ergeht an alle Verbandsgenossen die dringende Bitte, ihre Teilnahme und Tätigkeit auch dieser Seite unserer Aufgaben zuzuwenden und ihre Beziehungen zu Zeitschriften und Tageszeitungen für den DGV. fruchtbar zu machen. Unsere Sache ist noch so neu, daß sie sich meistens überhaupt erst bekannt machen muß. Sehr erwünscht wäre die Bildung eines ständigen Preßausschusses, der Äußerungen der Presse zu sammeln und Mitteilungen in diese zu leiten hätte. Jedenfalls bitten wir auch jetzt schon um freundliche Mitteilung einschlägiger Aufsätze in Zeitungen und Zeitschriften.

Auch von Gegnerschaft ist unser Verband seit seiner Begründung nicht verschont geblieben. Es ist hier nicht die Stelle, darauf einzugehen. Wir haben keinen Kampf gesucht und suchen keinen. Wir verfolgen unsere Ziele, ohne dabei jemandem in den Weg zu treten. Einen uns aufgedrungenen Kampf werden wir mit Ruhe und Entschiedenheit führen. Indessen bitte ich um die Erlaubnis, hier mit wenigen Strichen den Gegensatz, der sich zu uns geltend gemacht hat, klar zu legen, und zwar aus dem schon berührten Grunde, daß es uns vor allem anderen darauf ankommen muß, Klarheit über das Wesen unseres Verbandes und seiner Ziele zu schaffen. Und solche erweist sich ja auch recht wohl am Gegensatz.

Wir Germanisten empfinden und begreifen unser deutsches Geistesleben als etwas Selbstgewachsenes, aus dem Kern unserer Art Entsprossenes und, wenngleich von mancherlei fremden Quellen getränkt, doch in seiner Wesenheit durchaus Eigenes; diese unsere Eigenart ist es, worauf wir abzielen, sie erscheint uns als das eigentlich Wertvolle unserer Kultur, und in ihr suchen wir die starken Wurzeln unserer völkischen Kraft, in ihrer Pflege ganz entscheidend Bedingung und Gewähr für unseres Volkes Zukunft. Auch unser Herz liebt diese unsere Eigenart als das Wesen unseres Menschseins, in dem wir als Kultureinheit uns von allen anderen Völkern unterscheiden, das uns durch nichts anderes ersetzt werden kann, wenn wir auch das Fremde wohl zu schätzen wissen und für jede Bereicherung unseres Lebens allen fremden Völkern in Vergangenheit und Gegenwart aufrichtig dankbar sind. So betrachten wir unser Geistesleben auf deutscher Grundlage und wollen unsere Geistesbildung auf deutsche Grundlage stellen.

Unsere Gegner betrachten das Griechentum als die Ur- und Keimzelle aller späteren Kulturen, unser Geistesleben ganz wesentlich als eine Nachblüte des Hellenismus, als etwas in seinen wichtigsten und wesentlichsten Teilen, womöglich bis auf das deutsche Gewissen, aus dem Boden der Antike Erwachsenes, das man nur von antikischen Gesichtspunkten aus wirklich verstehen könne und darum betrachten müsse, weshalb solcher Betrachtungsweise die Antike auch für die Schule als das Wichtigere, das Grundlegende erscheint. Sie geht bis zur Ableugnung schöpferischer völkischer Eigenkräfte in unserem Geistesleben, eines aus ihnen erwachsenden deutschen Ideals und hält folgerichtig unser Schrifttum für untauglich, als Werkzeug der Erziehung zu dienen. Es wird nicht immer gerade so schroff hingestellt; aber dies sind ausgesprochene Anschauungen gegnerischer Wortführer, die aus ihrem Kreise keine Ablehnung erfahren haben. Die Vertreter dieser grundsätzlichen Betrachtungsweise, die sich deutlich als eine unter alexandrinischem Gesichtswinkel stehende kennzeichnet, lieben gewiß ihr Deutschtum, aber doch nur wie der Vater im Märchen das eigene Kind, das von den stolzen Stiefschwestern zum Aschenputtel gemacht wurde. Sie halten sich für angegriffen, da wir Germanisten nicht mehr die Antike, sondern das eigene Volkstum an die erste Stelle setzen, weil wir uns selber nicht mehr von Athen und Rom aus, sondern Rom und Athen von Deutschland aus betrachten wollen. Dies ist in Wirklichkeit das Zeichen, unter dem sich die Geister scheiden.

Täuschen wir uns nicht darüber, wer denn eigentlich unsere Gegner sind. Nicht die Altphilologen! Das zeigt uns schon unsere Mitgliederliste, die eine erhebliche Zahl von Altphilologen aufweist, das zeigen alle unsere Verhandlungen, die mit Hochachtung, ja mit Begeisterung von der Größe und dauernden Bedeutung der Antike reden. Unsere Gegnerschaft besteht aus einer in Wirklichkeit recht kleinen Schar moderner deutscher Alexandriner. Nicht die wahren Humanisten können unsere Gegner sein, so wenig wir Gegner des wahren Humanismus sind. Sind wir doch selbst zum großen Teil Humanisten im herkömmlichen und landläufigen Sinne, ja, im wahrhaften, richtig verstandenen Ursinne des Wortes und Begriffs, dürfen eben wir Germanisten uns als die echten modernen Humanisten bezeichnen, so gewiß aller Humanismus ursprünglich völkisch war und ist und wieder werden muß.

Dieser Rechenschaftsbericht hatte äußerlich den Geschäftsgang zu überblicken, dabei aber zugleich in die inneren Angelegenheiten des Verbandes hineinzuschauen. Es ist der Bericht über eine Bewegung, die in ihren ersten Anfängen steht, bei der alles im Werden begriffen ist, über eine Saat, die langsam reifen will. In unseren Anschauungen und Absichten wird sich noch manches klären und runden, nicht über die Ziele, wohl aber über die Wege dahin sich noch deutlichere Klarheit verbreiten. Untereinander werden wir uns noch genauer verstehen lernen. In der Art der menschlichen Dinge liegt es begründet, daß nichts Neues und Gutes sich ohne Widerspruch durchsetzt, Widerspruch von außen wie von innen. Das darf und soll uns nicht beirren. Alle Hemmnisse können nur dazu beitragen, unsere Kraft zu stärken, unser Ziel lichter und reiner erscheinen zu lassen. Und *eine* große und sichere Zuversicht dürfen wir hegen: Uns gehört die Zukunft. Überall zeigt es sich, daß das Deutschtum zum Bewußtsein seiner selbst erwacht, daß es sich mündig fühlt; allenthalben regen sich die völkischen Kräfte, ringen nach Betätigung, nach Gestaltung. Und das geschieht ohne Überschwang, ohne Engherzigkeit,

in gesunder Entwicklung aller in uns ruhender Kräfte. Solche Entwicklung zu fördern, ist es erste Pflicht, alle diese Kräfte wahrhaft kennen zu lernen, Vergangenheit und Gegenwart unseres Volkes gründlich und nach allen Seiten zu durchforschen, um den unversieglichen in unsere Art gelegten Schatz hoher menschlicher Güter zu heben und fruchtbar zu machen. Das geschieht in erster Linie durch Schule und Wissenschaft. Von der Einheit beider war die Rede auf unserer Gründungstagung, von der Schule soll heute die Rede sein, mit der Deutschwissenschaft wird sich dann unsere nächste Tagung zu beschäftigen haben. So hoffen wir auf diesen Verbandstagen den großen Aufgaben zu dienen, die wir uns gestellt haben. Denn das ist unsere tiefe Überzeugung, daß wir ganze und rechte Menschen nur sein können, wenn wir ganze und rechte Deutsche sind.

(Beifall.)

Der Vorsitzende dankt dem Berichterstatter für seine Ausführungen und den in der Führung der Geschäfte bewiesenen tätigen Eifer. Er stellt fest, daß die Versammlung dem Bericht in seinem ganzen Umfang beistimme. Das Wort erhält der stellvertretende Schatzmeister, Bibliotheksdirektor Dr. Chr. Berghoeffer (Frankfurt a. M.), in Vertretung des verhinderten geschäftsführenden Schatzmeisters, Verlagsbuchhändlers E. Herbst (Frankfurt a. M.) zur Erstattung des Kassenberichts.

Diesem seien folgende Punkte entnommen. Die Einnahmen aus Mitgliederbeiträgen betrugen M. 2185,10, die Ausgaben verteilen sich auf die Kosten für den Bezug und Versand der Verhandlungen der Gründungstagung, den Druck und Versand der Satzungen und von Werbeschreiben, auf Unkosten für Porto und Papier; sie betragen im ganzen M. 1753,84. Es bleibt also ein Kassenbestand von M. 431,26.

Der Kassenabschluß ist von den Herren Kommerzienrat Ad. Haeffner und Landrichter Dr. W. Hertz, beide in Frankfurt a. M., geprüft und richtig befunden worden. Der Berichterstatter weist sodann auf Schwierigkeiten hin, die der Geschäftsführung daraus entstehen, daß der DGV. noch nicht die Rechtsfähigkeit besitzt und stellt darum den Antrag: Der Verbandstag beauftragt den Ausschuß, er möge, falls sich die entgegenstehenden Schwierigkeiten beseitigen lassen, die gerichtliche Eintragung des DGV. bewirken und die dazu nötige Satzungsänderung vornehmen. Widerspruchslos angenommen. Darauf wird dem Schatzmeister Entlastung erteilt. Der Vorsitzende dankt dem geschäftsführenden Schatzmeister, dem Berichterstatter und den Kassenprüfern für ihre Tätigkeit.

Prof. Dr. Sprengel berichtet über die Ausarbeitung der Satzungen durch den GA. und die vom Vorstand jetzt vorgeschlagenen Satzungsänderungen.

Im Mittelpunkt aller Satzungsberatungen standen die Rechte und Pflichten der Mitglieder, sowie die Art ihres Verhältnisses zum DGV.

Die am Ende vorigen Jahres festgestellte und im Druck den Mitgliedern übermittelte Satzung unterscheidet zwischen ordentlichen und außerordentlichen Mitgliedern, zwischen Fachleuten und Laien. Freunde und Anhänger unserer Bestrebungen aus den verschiedensten gebildeten Kreisen hatten von vornherein ihre Teilnahme angeboten. Es schien angezeigt, solche schätzbare Bundesgenossenschaft nicht abzulehnen, durch die gerade die Brücke vom Kreise der Fachleute zum Leben geschlagen wird. Anderseits wurde der Grundsatz festgehalten, daß in den Entscheidungen, die dem DGV. vorliegen, nur Fachleute mitzuwirken berufen sind. Hiernach bestimmen sich die Rechte dieser beiden Klassen von Mitgliedern.

Über die Pflichten der sämtlichen Mitglieder gegen den Verband wurde der Grundsatz aufgestellt, daß unter den von der Gründungstagung versuchsweise beschlossenen Jahresbeitrag von 1 Mark in keinem Falle herunter zu gehen sei, dieser also von allen Mitgliedern, auch den durch angeschlossene Vereinigungen uns zugeführten unter allen Umständen erhoben werden müsse. Bei einem geringeren Beitrag käme der DGV. nicht einmal auf die Kosten, die ihm durch ein einzelnes Mitglied erwachsen, dem die Verhandlungen des Verbandes satzungsgemäß geliefert werden und alle Mitteilungen zugesandt werden müssen. Es darf anderseits auf eine so lebendige Teilnahme aller Mitglieder an den Vorgängen im Verband gerechnet werden, daß sie auf diese Kenntnisnahme nicht verzichten wollen. Schon jetzt hat die Geschäftsführung große Sparsamkeit walten lassen müssen, um durchzukommen. Die Drucksachen, wie Werbeschreiben, Satzungen, sind der Billigkeit halber über Gebühr bescheiden ausgestattet worden, manches Wünschenswerte ist noch unterblieben. Reiseentschädigungen sind bis jetzt überhaupt nicht gezahlt worden, und doch kann man nicht erwarten, daß die Ausschußmitglieder zum Teil lange Reisen zu notwendigen Sitzungen auch weiterhin auf eigene Kosten ausführen. Trotz aller Sparsamkeit würden wir nicht mit einem Überschuß, von dem übrigens noch mancherlei Ausgaben abgehen, die Rechnung abschließen, sondern mit einem Fehlbetrag, wäre nicht im Beginn des Bestehens dem Verband eine größere Zahl lebenslänglicher Mitglieder beigetreten, die zum Teil einen wesentlich höheren Beitrag bezahlt haben. Es ist aber nicht zu erwarten, daß die Zahl der lebenslänglichen Mitglieder und der durch sie dem Verband zufließenden außerordentlichen Einnahmen in gleichem Maße fortschreitet. Aus allen diesen Erwägungen muß auch bei einer vorauszusetzenden starken Zunahme der Mitgliederzahl stets mit dem Mindestbeitrag von einer Mark jährlich gerechnet werden. Freiwillig erhöhte Beiträge sind jedoch sehr erwünscht.

Die zweite wichtige Frage war die der angeschlossenen Vereinigungen. Ursprünglich dachte man nur an solche Vereine, die ein starkes Laienelement aufweisen; es hat sich aber herausgestellt, daß eine Reihe von germanistischen Fachvereinen besteht, deren Anschluß ihrerseits erwünscht und für den Verband vorteilhaft ist, da ihm auf diesem Wege zahlreiche Mitglieder zugeführt werden, die ihm andernfalls nicht ohne weiteres sicher wären; auch wird anderseits ihm durch diese Vereinigungen eine Vereinfachung des Geschäftsgangs geboten. Daher schien es angezeigt, für den Anschluß solcher Vereinigungen möglichste Freiheit zu lassen. Nach dem Antrage des Vorstandes sollen sie sich mit einer beliebigen Mitgliederzahl anschließen können, vorausgesetzt nur, daß sie für jedes angemeldete Mitglied den Mindestbeitrag entrichten. Sie übernehmen die Vermittlung zwischen den von ihnen angemeldeten Mitgliedern und dem DGV., erhalten bei einer gewissen Mitgliederzahl das Recht, einen Vertrauensmann in den Vertreterausschuß zu entsenden und sollen im übrigen nur gehalten sein, dem DGV. über ihre Tätigkeit zu berichten.

Eine weitere Ausdehnung der Mitgliedschaft beantragt der Vorstand, einer Anregung von Dr. H. Spiero (Hamburg) folgend, durch die Einführung körperschaftlicher Mitglieder. Als solche sollen Bibliotheken und verwandte Anstalten dem DGV. beitreten können auch Vereine, die nicht reine Fachvereine sind. Damit diese Klasse von Mitgliedern sich in der dafür gedachten Grenzen hält, soll jedes körperschaftliche Mitglied das Stimmrecht nur eines ordentlichen Mitgliedes erhalten und durch eine bevollmächtigte Persönlichkeit wahrnehmen lassen.

Nach alledem ergeben sich folgende Änderungen des vorliegenden Satzungsdrucks.

Satzung 3, 1 soll lauten: Der DGV. umfaßt ordentliche, außerordentliche und körperschaftliche Mitglieder.

3, 2 soll lauten: Die Mitgliedschaft wird durch Anmeldung bei der Geschäftsstelle des DGV. oder durch Eintritt in einen Ortsverein oder Unterverband oder durch Anmeldung seitens einer angeschlossenen Vereinigung erworben.

In 3, 3 wird das Wort „ordentlichen" gestrichen, 3, 4 kommt gänzlich in Wegfall. Die Abschnitte 5 und 6 werden entsprechend vereinfacht.

Hinter 3, 3 wird als neuer Absatz 4 eingesetzt: Körperschaftliche Mitglieder können Büchereien und verwandte Anstalten werden; auch Vereine, die nicht rein germanistische Fachgesellschaften sind, können als körperschaftliche Mitglieder aufgenommen werden. Die Rechte dieser Mitglieder im Verband nimmt eine von dem körperschaftlichen Mitgliede bevollmächtigte Persönlichkeit wahr, die das Stimmrecht eines ordentlichen Mitgliedes erhält. Bei Mehrbezug der Veröffentlichungen des Verbandes ist für jede Abdrucksreihe ein Mitgliedsbeitrag mehr zu zahlen.

Abschnitt 7 erhält folgenden Wortlaut:

1. Vereinigungen, deren Bestrebungen sich mit denen des DGV. berühren, können diesem als angeschlossene Vereinigungen beitreten. Sie können sich sowohl mit der Gesamtheit als auch nur einem Teile ihrer Mitglieder anschließen. Ihre Verbindlichkeiten und Rechte im DGV. beziehen sich im zweiten Falle nur auf die angemeldeten Mitglieder. Die Mitglieder der angeschlossenen Vereinigungen sind nach 3, 1 entweder ordentliche oder außerordentliche Mitglieder des DGV. Angeschlossene Vereinigungen, die dem DGV. mit mindestens 100 Mitgliedern angehören, haben das Recht, einen Vertrauensmann mit beratender Stimme in den Vertreterausschuß des DGV. abzuordnen.

2. Die angeschlossenen Vereinigungen sind verpflichtet, der Verbandsleitung das Verzeichnis und die Beiträge der von ihnen angemeldeten Mitglieder, die Anschrift ihres Vertrauensmannes im DGV. sowie ihre Veröffentlichungen, besonders die Berichte über ihre Tätigkeit, einzusenden.

3. Für die Kündigung des Anschlusses gelten die Bestimmungen unter 3, 2.

Prof. Dr. Ed. Castle (Wien) weist darauf hin, daß nach der seit zwei Jahren in Östreich üblichen Behandlung des dortigen Vereinsgesetzes die Östreicher nicht unmittelbar Orts- und Landesvereine des DGV. gründen können; er vermisse in den Satzungen eine Berücksichtigung dieser Verhältnisse. Nach den Auseinandersetzungen der Herren Rektor Dr. Th. Matthias (Plauen), Elster und Sprengel faßt er die Lage dahin zusammen, daß die österreichischen Verbandsgenossen dort einen eignen Verband gründen werden, in dessen Satzungen vermerkt steht, daß dieser Verband dem DGV. angehört.

Prof. Dr. M. Rosenhagen (Hamburg) dankt für das Entgegenkommen, das durch die neuen Anträge der Deutschen Gesellschaft in Hamburg bewiesen wird. Seine Anfrage, ob diese Gesellschaft die Geschäfte für die ihr nicht angehörigen Mitglieder des DGV. in Hamburg übernehmen könne, wird dahin beantwortet, daß das in dem guten Willen der Gesellschaft stehe. Auf Wunsch von Dr. H. Spiero (Hamburg) wird der Wortlaut der Änderungen verlesen.

Univ.-Prof. Dr. J. Petersen (Basel) weist auf das Arbeitsgebiet hin, das dem DGV. in den Vereinigten Staaten von Nordamerika sich bietet, wo die deutsche Sprache ihre Fortschritte gegen die stramme Werbetätigkeit der Alliance francaise zu verteidigen habe. Hier müsse der DGV. einsetzen, auch den Deutschamerikanern einen Platz im Vorstand einräumen und für einen geregelten Lehreraustausch mit dem Mutterlande eintreten. Der Vorsitzende empfiehlt, diese dankenswerte Anregung dem Ausschuß zur weiteren Behandlung zu überlassen und sagt persönliche Verfolgung der Sache während seines Aufenthaltes in den Vereinigten Staaten zu.

Univ.-Prof. Dr. R. Petsch (Liverpool) weist auf die Gefährdung der deutschen

Sprache in England durch das Französische hin und schließt sich Petersens Wunsch eines geordneten Lehreraustauschs für England ausdrücklich an. Sprengel und Elster bitten um möglichst praktische Vorschläge über die Wege, auf denen man den Anregungen beider Redner am besten nachkommen könne.

Die Satzungsänderungen werden zur Abstimmung gestellt und einstimmig angenommen.

Oberlyzealdirektor Dr. R. Le Mang (Memel) bittet, im Vorstand zu erwägen, ob es günstig sei, daß nach den Satzungen die ordentlichen Verbandstage immer in Anlehnung an die Philologentage stattfinden müssen, ob man dem Vorstand nicht mehr Freiheit in der Ansetzung der Tagungen lassen solle.

Der Vorsitzende: Der Vorstand hat über geeignete Zuwahlen beraten und dabei ebensowohl die örtliche Ausdehnung des Verbands wie die Verschiedenheit der darin vertretenen Zweige der Deutschwissenschaft im Auge gehabt. Er schlage heute zunächst zwei Männer vor, deren engere Verbindung mit dem Vorstande erwünscht sei, weil sie sich bereits jetzt im Gebiet ihrer Wirksamkeit um den Verband verdient gemacht hätten: Prof. Dr. Ed. Castle (Wien) und Oberlehrer Dr. W. Oehlke (Danzig); sodann den den Bestrebungen des Verbands warm zugetanen Vertreter des deutschen Rechts an der Universität Marburg, Geh. Justizrat Prof. Dr. E. Heymann. Zustimmung. Castle und Oehlke nehmen die Wahl an, Heymann hat die Wahl nachträglich angenommen.

Dr. W. Hofstaetter (Dresden) beantragt, Einfluß auf den Dürerbund zu gewinnen, dadurch, daß der DGV. diesem als Mitglied beitritt und auf Zuwahl eines seiner Mitglieder in den Vorstand des Bundes hinwirkt. Die Versammlung ist einverstanden.

Prof. Dr. Ad. Baumann (München) schildert den Kampf der bayerischen Deutschphilologen um die Erhaltung des deutschen („realistischen") Lehramts, umfassend Deutsch, Geschichte, Erdkunde, an den realistischen Lehranstalten Bayerns, das in der neuen Prüfungsordnung aus schultechnischen Gründen aufgegeben ist. Er bittet um Zustimmung zu einer Entschließung, die er verliest. Nach einer Wechselrede zwischen den Herren Prof. Dr. Castle (Wien), Univ.-Prof. Dr. Petersen (Basel), Univ.-Prof. Dr. F. Saran (Erlangen), Oberrealschuldirektor F. Dörr (Frankfurt a. M.), Rektor Dr. Th. Matthias (Plauen) über die mehr geschichtliche oder mehr naturwissenschaftliche Einstellung der Erdkunde als Lehrfach, und nachdem der Vorsitzende den Antrag namens des Vorstandes warm empfohlen hat, findet die Entschließung in folgender Fassung allgemeine Zustimmung und Beifall: „Der DGV. erkennt mit hoher Befriedigung die Förderung und inhaltliche Hebung des Deutschen im bayr. Unterrichtswesen durch die neue Prüfungsordnung vor allem für das altsprachliche Lehramt an. Doch beklagt er mit den bayerischen Deutschphilologen die Aufhebung des sogenannten realistischen Lehramtes, in welchem der DGV. eine besonders günstige und bewährte Unterlage für eine völkische Erziehung erblickt. Er spricht deshalb die zuversichtliche Hoffnung aus, daß dem deutschsprachlichen Lehramte in Bayern neben der Neuordnung eine baldige Wiederbelebung zuteil werde."

Der Vorsitzende setzt den Beginn der Nachmittagssitzung auf Punkt 3 Uhr fest. Um ³/₄12 Uhr tritt eine viertelstündige Pause ein.

Nach Wiederbeginn der Sitzung um 12 Uhr begrüßt der Vorsitzende die in der Vormittagssitzung anwesenden Vertreter des Großherzoglichen Ministeriums in Darmstadt und der Universität Marburg.

Geh. Oberschulrat Dr. R. Block (Darmstadt) dankt und überbringt dem DSV. die Grüße seiner Regierung, die für die Tätigkeit des Verbands Teilnahme und Wohlwollen hege. Jede deutsche Schulverwaltung müsse dessen Bestrebungen grundsätzlich zustimmen. Dem deutschen Unterricht müsse im Rahmen der Schule größerer Umfang gesichert werden; dafür müßten Monopole, falscher Ehrgeiz, Eifersucht und vorzeitige Reformen zurücktreten oder zurückgewiesen werden. In den ethischen Fächern, Religion, Deutsch, Geschichte, Erdkunde besäßen alle deutschen Schulgattungen ihre wertvolle Einheit. Er freue sich recht zu sehen, daß der Verband niemandem Gegner, aber seines Zieles bewußt sein wolle. Er rufe ihm zu das Wort seines Fürsten: „Habet Ehrfurcht vor dem Alten, doch Mut, das Neue zu wagen.“ Er wünsche der Arbeit herzlichst den besten Erfolg.

Geh. Medizinalrat Prof. Dr. F. Schenck, Prorektor der Universität, überbringt im Namen und Auftrag des amtlich verhinderten Rektors deren Gruß und Dank. Die Förderung der germanistischen Wissenschaft komme der Universität zugute. In dem Ziel, die Ergebnisse der Forschung, ihre Früchte und Werte dem Leben dienstbar zu machen, deutsche Kultur dem Volke näher zu bringen, in diesem Ziel wisse sich die deutsche Universität, besonders Marburg, mit dem Verbande eins. Marburg sei ja nach dem Wunsch und Wort des Begründers der Universität, Philipps des Großmütigen, eine Pflegestätte deutschen Geistes. Hier hätten die beiden Grimm ihre Anregung erhalten, und sie gerade als Vorbilder des DSV. hätten sich nicht nur um die Wissenschaft des Deutschen, sondern auch um die Kultur des Deutschtums verdient gemacht. In ihrem Geiste wolle der Verband arbeiten, und er selbst wünsche, daß diese Bahn fortführe zum Erfolge, zum Heil des deutschen Volkes.

Der Vorsitzende dankt beiden Rednern herzlich für ihre warmen Worte. Der Höhepunkt der Tagung werde nun der Vortrag Friedrich Kluges, des Meisters deutscher Sprachforschung, über die erziehlichen Werte der deutschen Sprache sein. Leider müsse Geheimrat Kluge aus besonderen Gründen davon absehen, den Vortrag selbst zu sprechen, dessen Wortlaut Studienanstaltsdirektor Dr. Bojunga übermitteln werde. Es folgt der Vortrag, der von lang anhaltendem begeisterten Beifall begleitet wird. Der Vorsitzende spricht den wärmsten Dank aus.

Schluß der Vormittagssitzung 1 Uhr.

## Hauptverhandlung.

Die Nachmittagssitzung wird um $3^1/_4$ Uhr eröffnet, indem der Vorsitzende dem Studienanstaltsdirektor Dr. K. Bojunga (Frankfurt a. M.) das Wort zu seinem Bericht über die Gestaltung des deutschen Unterrichts auf deutschen höheren Schulen erteilt. Die dem Vortrag zugrunde gelegten Leitsätze liegen der Versammlung im Druck vor und haben folgenden Wortlaut:

**Leitsätze über die Gestaltung des deutschen Unterrichts auf den höheren Schulen,**
aufgestellt von Studienanstaltsdirektor Dr. Klaudius Bojunga zu Frankfurt a. M.

### I. Das Ziel.

Der deutsche Unterricht auf deutschen Höheren Schulen hat ein dreifaches Ziel:

1. Er will in die wichtigsten Seiten des deutschen Volkstums einführen, sowohl in ihre Eigenentwicklung wie in ihre wechselseitigen Beziehungen.
2. Er will herzliches Verständnis für die Einheitlichkeit, die Eigenart und den Wert dieses Volkstums heranbilden.
3. Er will den Willen zu tatfreudiger Mitarbeit an der Läuterung, Vertiefung und Entfaltung des deutschen Volkstums wecken.

### II. Der Weg.

Zur Erreichung dieses Ziels muß er einen zweifachen Weg gehen:

1. Er muß die Bedingungen und Äußerungen des deutschen Lebens in ihrem Wesen, Wachsen und Wandel eingehend behandeln, und zwar besonders:
   Sprache, Schrifttum und Kunst;
   Sitte, Weltanschauung und Recht;
   Stammesart, Volksart und Staat;
   Landschaft, Wirtschaft und Wohnung.
2. Er muß die Entwicklungen fremden Volkstums auf das Deutschtum aufdecken und dies als ein Glied in der westeuropäischen Bildungseinheit verstehen lehren; dazu ist besonders herauszuarbeiten der Einfluß
   Griechenlands, Roms, des Christentums;
   Frankreichs, Italiens, Englands.

### III. Der Lehrplan.

Seine Ziele kann der deutsche Unterricht nur erreichen unter zwei Voraussetzungen:

1. Ihm muß die Sicherheit gegeben werden, daß die benachbarten Lehrfächer, besonders Landeskunde, Geschichte und fremdsprachlicher Unterricht, nicht nur in den Lehrplänen, sondern auch in deren Ausführung stets Bezug auf ihn nehmen und mit ihm enge Fühlung halten.
2. Ihm muß eine hinreichend große Stundenzahl eingeräumt werden, um ihn zu zweifacher Leistung zu befähigen:
   a) Er muß von den Seiten des deutschen Volkstums, deren Behandlung ihm selbst zufällt — besonders Sprache, Weltanschauung und Dichtung — ein so gehaltvolles und ausführliches Bild zeichnen können, daß deren Wesen und Werden zum lebendigen geistigen Eigentum der Jugend wird.
   b) Er muß die von den Nachbarfächern dargebotnen Stoffe mit dem von ihm selbst verarbeiteten Stoff vereinigen können zu einem großen einheitlichen Bilde des Deutschtums in seiner Entfaltung und Auswirkung und in seinen Beziehungen zu allgemein menschlicher Daseinsform und Gesittung.

### IV. Die Lehrkräfte.

Eine solche Vertiefung, Erweiterung und Vereinheitlichung des deutschen Unterrichts ist nur möglich unter zwei Bedingungen:

1. Der deutsche Unterricht darf nur von fachmäßig ausgebildeten Lehrkräften erteilt werden.
2. An die Ausbildung der Lehrkräfte müssen erheblich höhere Anforderungen gestellt werden.
   a) Hochschulausbildung, Berufsausbildung und Fortbildung muß den Deutschlehrern selbst die Möglichkeit bieten,
      1. sich wissenschaftlich in einige der für die Schule wichtigsten Zweige der Deutschkunde gründlich einzuarbeiten,
         aber auch eine ausreichende Kenntnis aller ihrer Seiten zu erwerben, die der eignen Hochschularbeit ferner liegen;
      2. das Schulganze als eine Einheit zu erfassen, die unsre Jugend zu den Zielen des Deutschunterrichts erziehen will,
         und die Lehrwege sich zum innern Eigentum zu machen, die am besten geeignet sind, die Jugend mit Verständnis und Begeisterung für diese Ziele zu erfüllen;

3. späterhin stets in Fühlung mit den Fortschritten der Wissenschaft und der Unterrichtskunst zu bleiben.

b) Alle an deutschen höheren Schulen unterrichtenden Lehrkräfte müssen in der Deutschkunde wenigstens so weit ausgebildet werden, daß eine verständnisvolle und fruchtbare Unterstützung des deutschen Unterrichts von ihnen erwartet werden kann.

Zusatz
von Oberrealschuldirektor Prof. Dr. Karl Dietz zu Bremen:

Damit der deutsche Unterricht die ihm zukommende Aufgabe erfüllen kann, ist er auf der Mittel- und Oberstufe aller höheren Schulen wesentlich zu verstärken.

Es folgt der Bericht Bojungas. Warmer Beifall. Der Vorsitzende dankt dem Berichterstatter und gibt das Wort an Oberrealschuldirektor Prof. Dr. K. Dietz (Bremen) zum Gegenbericht. Dessen Bericht folgt. Lebhafter Beifall.

Der Vorsitzende dankt dem Redner und begrüßt die in der Sitzung anwesenden Vertreter des Kgl. Preußischen Ministeriums der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten und des Kgl. Provinzial-Schulkollegiums zu Kassel.

Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Gräber, Vortragender Rat im Ministerium, entbietet den Gruß des Ministers, dessen Wunsch es sei, vom D G V. auf gangbare Wege und greifbare Vorschläge zur Ausgestaltung des deutschen Unterrichts gewiesen zu werden. Er versichert den Verband der lebhaftesten Teilnahme der Kgl. Unterrichtsverwaltung an seinen Bestrebungen. Der Minister halte unsre bestehenden Lehrpläne nicht für die besten. Vieles sei an ihnen schon brüchig geworden, besonders in den Fächern Religion, Deutsch und Geschichte. Gerade hierbei erbitte und erhoffe er praktische Vorschläge. Zu den Ausführungen Bojungas müsse er feststellen, das Deutsche sei aus der Prüfung für allgemeine Bildung noch nicht endgültig ausgeschieden worden; es werde darüber verhandelt, ohne daß die Entscheidung bereits gefallen sei.

Geheimer und Oberregierungsrat Dr. Pähler (Kassel) schließt sich den Wünschen des Ministeriums namens des Provinzial-Schulkollegiums an.

Der Vorsitzende mahnt für die anschließenden Besprechungen zur Kürze, zumal in Anbetracht der knappen verfügbaren Zeit bei der Fülle des Stoffs eine erschöpfende Behandlung nicht möglich sei. Er macht darauf aufmerksam, daß das Wort nur an ordentliche Mitglieder des Verbands erteilt werden könne. Es stehe jedem Fachgenossen natürlich jetzt noch frei, sich in die umlaufenden Listen einzuzeichnen.

Univ.-Prof. Dr. Th. Siebs (Breslau) bedauert, daß nur Verbandsgenossen zu Wort kommen sollen, da man auch von Gegnern lernen könne. Er betont, der Lehrer des Deutschen müsse auf jeden Fall in der Sprachgeschichte und älteren Literatur vorgebildet sein. Die preußische Prüfungsordnung gestatte aber, diese Gebiete durch Philosophie zu ersetzen.

Der Vorsitzende macht (zur Geschäftsordnung) darauf aufmerksam, daß nach den Satzungen des D G V. nur die ordentlichen Mitglieder des Verbands in dessen Versammlungen volles Rederecht haben; wenn nun sogar die Rechte der außerordentlichen Mitglieder in diesem Punkte beschränkt seien, so sei es untunlich, Außenstehende in den Beratungen des Verbands zum Wort zuzulassen. Die von Siebs berührte Frage falle in das Gebiet der dem nächsten Verbandstage vorbehaltenen Beratung.

Gymnasialdirektor Dr. R. Lück (Steglitz) fragt an, ob eine Abstimmung über die Leitsätze beabsichtigt sei. Studienanstaltsdirektor Dr. Bojunga: Die Leitsätze

seien als Grundlage für die weitere Tätigkeit des DGV. gedacht; deshalb sei eine Beschlußfassung über sie nötig.

Akademie-Prof. Dr. R. Lehmann (Posen) warnt vor der zu starken Betonung der Forderung von mehr Stunden für das Deutsche. Denn einerseits wisse er nicht, woher die Zeit kommen solle; anderseits sei es noch recht fraglich, in welcher Weise die gewonnenen Stunden ausgefüllt werden sollten. Zur Siebsschen Forderung bemerke er, wir brauchen nicht entweder historische Grammatik oder Philosophie, sondern beides, namentlich die Philosophie des 18. Jahrhunderts, der Klassiker. Er teilt mit, er habe in Posen Fortbildungslehrgänge für Oberlehrer abgehalten, die trotz guter Erfolge wegen des Mangels an Aufmunterung hätten eingestellt werden müssen.

Der Vorsitzende fragt, ob über die Leitsätze abgestimmt werden solle. Es ergibt sich dafür die Mehrheit der Stimmen.

Oberlyzealdirektor Prof. E. Keller (Frankfurt a. M.) bezweifelt den Wert solcher Mehrheitsbeschlüsse.

Univ.-Prof. Dr. R. Petsch (Liverpool) schließt sich dem an und wünscht, man möge sich auf eine Aussprache beschränken. Eine ins einzelne gehende Erörterung erfolge am besten in der Zeitschrift f. d. deutsch. Unt. Er stellt den Antrag: die vorliegenden Leitsätze werden vom Verbandstag als geeignete Grundlage für die weitere Behandlung innerhalb des Verbands angesehen.

Der Vorsitzende fragt die beiden Berichterstatter, ob sie mit diesem Antrage einverstanden seien. Nach deren Zustimmung wird der Antrag Petsch einstimmig angenommen.

Realgymnasialdirektor Prof. Dr. G. Bötticher (Berlin): Er habe es als peinlich empfunden, daß der Klugesche Vortrag sich gegen das Lateinische richte, dessen erzieherischer Wert ihm darin unterschätzt erscheine. Nach dem starken Beifall, den Kluges Vortrag gefunden habe, scheine der DGV. offen seine Spitze gegen den altsprachlichen Unterricht zu kehren, diesen Schritt könne er nicht mit gehen, da er der Entwicklung nur schädlich sein werde.

Dr. W. Hofstaetter (Dresden): Die Bedenken gegen die Rede Bojungas sind nur darum entstanden, weil man vergaß, daß es sich in ihr nach seiner eignen ausdrücklichen Erklärung lediglich um das letzte Ziel handelt. Als solches ist es anzuerkennen. Als nächstes Ziel sei anzustreben, daß keiner den Unterricht im Deutschen erhält, der nicht ein inneres Verhältnis zum Fach hat und bereit ist, sich einzuarbeiten. Bisher aber ist das Deutsche oft nur der Lückenbüßer im Stundenplan und wird Nichtfachleuten sogar gegen ihren Willen übertragen. Weisen wir nur erst den inneren Wert des Unterrichts durch unsre Leistungen nach, dann wird die Vermehrung der Stunden von selber kommen. In einzelnen Staaten zeigen sich schon Ansätze zur Besserung. Man möge solche Fortschritte künftig in der Zeitschr. f. d. deutsch. Unt. zur Kenntnis bringen.

Prof. Dr. J. G. Sprengel. Wenn Lehmann und Bötticher andern Fächern zuliebe vor zu großen Forderungen gewarnt hätten, so sei doch vielmehr hier der Ort, die tatsächlich vorhandene Notlage des deutschen Unterrichts gegenüber andern Fächern zu betonen, der in der Stundenzahl heute noch dem Interesse anderer Fächer aufgeopfert bleibt. Das Deutsche sei auch noch nicht der Mittelpunkt des gesamten Unterrichts, wie man behaupte und wie wir fordern müßten. Seine Stundenzahl muß jedenfalls verstärkt werden, bei dieser Forderung müssen wir bleiben. Auf wessen

Kosten das geschieht, ist nicht unsre Sache. Die Verstärkung kann auf den Gymnasien, wenn man will, ohne jede Verkürzung des altsprachlichen Unterrichts, jedenfalls des Griechischen erfolgen.

Gymnasialdirektor Dr. Lück (Steglitz) ist der Meinung, daß in dem über die Leitsätze gefaßten Beschluß keine grundsätzliche Zustimmung zu allen Einzelheiten liege. Das Notwendigste sei die Lehrerbildungsfrage. Solange wir nicht genügend vorgebildete Lehrer haben, sei eine erhöhte Stundenzahl geradezu gefährlich. Haben wir erst tüchtige Lehrer, so werden sie vielleicht mit der geringeren Stundenzahl fertig. Andernfalls werden die Erhöhungen von selbst kommen. Jedenfalls sei die Forderung der Erhöhung der Stundenzahl noch eine strittige Frage.

Oberlyzealdirektor Prof. Keller (Frankfurt a. M.). Der fremdsprachliche Unterricht setzt zu früh ein. Sprachliche Übungen müssen mit der deutschen Sprache selbst beginnen. Schon hierbei sind die Kinder in Wort und Wesen des deutschen Volkstums einzuführen. Er stimme Hofstaetter darin bei, daß die Deutschlehrer Persönlichkeiten sein und ein inneres Verhältnis zur Sache haben müßten. Auf die Prüfung selber komme es am wenigsten an.

Prof. Dr. J. G. Sprengel stellt fest, auch Lück habe sich für die Vermehrung der Deutschstunden erklärt. Wenn er ausgesprochen habe, er wolle nicht sagen, daß eine Vermehrung der Deutschstunden nicht erwünscht wäre, so sei dies Zugeständnis in dieser Form aus diesem Munde der beste Beweis für die unbedingte Notwendigkeit dieser Vermehrung.

Oberrealschuldirektor Prof. Dr. K. Dietz (Bremen). Bojunga hat doch wohl klar genug nachgewiesen, mit welchen wichtigen, ja notwendigen Bildungsstoffen die Mehrstunden, die wir unbedingt fordern müssen, zu erfüllen sind. Die dagegen geäußerten Bedenken entbehren jeder Begründung. Es bedeutet eine Verschiebung der ganzen Frage, wenn man das Verlangen andrer Fächer nach mehr Stunden hier in den Vordergrund ziehen wollte. Für uns handelt es sich darum: Soll das Deutsche im Mittelpunkt des Unterrichts stehen oder nicht? Die Entscheidung kann nicht zweifelhaft sein, und es ist sachlich nichts vorgebracht worden, was ihm seinen berechtigten Anspruch streitig machte. Gegen Lück müsse er feststellen, daß nach dem Kunzekalender Germanisten und Historiker im Überfluß vorhanden seien.

Der Vorsitzende: Eine reiche Tagung liegt hinter uns, auf ihren harmonischen Verlauf und auf die Fülle der Anregungen darf der D G V. mit Stolz und Befriedigung zurückblicken. Den Höhepunkt bedeutete Friedrich Kluges Vortrag. Ihm sei darum noch einmal Dank dargebracht. Wenn man in Kluges Rede eine Spitze gegen das Gymnasium habe finden wollen, so beruhe das auf Irrtum. Kluge hat lediglich als Wissenschaftler den Kulturwert beider Sprachen verglichen und Deutsch höher gestellt. Er hat von der Warte seines hohen Standpunktes seine reine wissenschaftliche Überzeugung zum Ausdruck gebracht, und diese darf von niemand als Schlagwort im Kampf der Parteien benutzt werden. Sollte ein Kampf nötig sein, so wollen wir ihn in Ruhe, ohne Gehässigkeit ausfechten. Zwischen Germanisten und Humanisten besteht aber kein innerer Gegensatz; dient doch die Germanistik dem echten Humanismus. Er schließt die Tagung mit dem herzlichen Wunsche, daß ihre Anregungen Segen bringen möchten unsrer großen und herrlichen Sache: der Hebung des Deutschtums. Schluß 5¾ Uhr.

Zeitschrift für den deutschen Unterricht · 10. Ergänzungsheft
Herausgeber: Dr. Walther Hofstaetter und Prof. Dr. Friedrich Panzer

# Deutsche Dichter und Schriftsteller in der Schule

Stuttgarter Ferienkursus für Schriftsteller-Erklärung 1914

Von

Th. A. Meyer und H. Binder



Verlag und Druck von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin 1916

# Inhalt.

# Die Behandlung der deutschen Dichterlektüre in den oberen Klassen der höheren Lehranstalten.

Von Theodor A. Meyer.

Inhalt.



## I. Allgemeine Grundsätze.

Der Lehrplan von 1912 hat uns Lehrern des Deutschen eine dankenswerte Veränderung im seitherigen Unterrichtsbetrieb gebracht: wir sollen nicht mehr wie früher die Geschichte der Literatur erzählen, d. h. über die Dichter und ihre Schöpfungen berichten, die Entstehung ihrer Werke dartun, ihren Inhalt angeben und dazu dann etwa ein kritisches Urteil über die Dichtung und eine kleine Probe fügen, wir sollen nicht mehr Literaturgeschichte ohne Literatur geben; sondern was bisher nebensächlich war, soll zur Hauptaufgabe werden; unser vornehmstes Bestreben soll es sein, die Schüler mit den Literaturwerken selbst bekannt zu machen; statt zu reden über den Geist unsrer Literatur, sollen wir diesen Geist zu den Schülern selber reden lassen. Die Lektüre soll der Mittelpunkt, das Beherrschende im Unterricht sein: auch ihre Anschauungen über die Entwicklung unsrer Dichtung sollen die Schüler aus ihr schöpfen.

Die Schwierigkeit und Größe der neuen Aufgabe, die uns damit gestellt ist, legt es uns nahe, über die Mittel und Wege ihrer Lösung sorgfältig nachzudenken, und zwar um so mehr, als wir mit der Behandlung der poetischen Stücke, die wir etwa schon bisher in der Schule gegeben haben, die Zustimmung der gebildeten kunstfreundlichen Kreise unsrer Nation nur sehr wenig gefunden

haben. Der Klagen gerade über die Behandlung der Poesie in der höheren Schule ist in der Gegenwart kein Ende. Bei den Sprechern der öffentlichen Meinung findet unter allen Schulfächern der deutsche Unterricht am wenigsten Gnade; auf dem dritten Kunsterziehungstag in Weimar im Jahr 1903, der von Größen der Dichtung und Pädagogik berufen war, um diesen Klagen ein Tribunal zu geben, erdröhnte der Beifall desto lauter, je heftiger ein Redner die heutige Schullektüre verurteilte. Die übliche Behandlung in der Schule, konnte man dort hören, sei das sicherste Mittel, den Schülern für immer die behandelte Dichtung zu verekeln; in der Schule überwiege ein öder Formalismus, der die Poesie in seiner Schematik töte, eine nichtige gelehrte Pedanterie, die die Poesie erstické in dem Wust von gelehrten Notizen, geschichtlicher, sprachlicher und literargeschichtlicher Art, die sie über die Dichtungen ausgieße; die Schule mache aus der Dichtung ein Lesestück, das gewissenhaft methodisch behandelt und ausgeschlachtet, das zerfragt und zerklärt und schließlich noch für den Aufsatz ausgeweidet werde. Durch die Art ihrer Poesiebehandlung erziehe die Schule keine Poesiegenießer, sondern literarische und philologische Poesiekritiker und vor allem Poesieverächter.

So übertrieben solche Anklagen sein mögen, so können wir sie doch nicht für ganz unberechtigt erachten: gestehen doch viel Kollegen ganz offen selbst ein, daß sie in nichts ungeschickter sind als im Erklären deutscher Dichtungen. Wir können es uns nicht verhehlen, im deutschen Unterricht ist nicht alles zum besten bestellt, und doch sollte es unser Ehrgeiz sein, das uns anvertraute kostbare Gut treu zu verwalten und so nutzbar als möglich zu machen.

Wie können wir das? Welche Wege sollen wir einschlagen, um die Poesie durch unsern Unterricht, statt sie zu ertöten, lebendig und wirksam zu machen? Da gibt es eine heutzutage in den Kreisen der Dichter und Künstler, aber auch der fortschrittlichen Volksschullehrer weitverbreitete Richtung, die sagt: Wir sollen im Grunde nichts, gar nichts tun, wir sollen die Poesie durch sich selbst wirken lassen; alles Gerede und Geschwätze über die Poesie ist vom Übel und ist der Tod jeder Stimmung. Natürlich gestatten auch ihre Vertreter, daß man Schwierigkeiten des Verständnisses wegschafft und etwa unbekannte Ausdrücke, geschichtliche Anspielungen und literarische Beziehungen erläutert, und zwar womöglich vor der Lektüre; aber darüber hinaus nichts; dann nach dieser Vorbereitung nichts als Vorlesen, natürlich so, daß die Stimmung des Gedichts durch den Vortrag voll entbunden und den Schülern vermittelt wird, auf echt künstlerische Weise vermittelt rein durch das im Vortrag lebendig gemachte Wort des Dichters.

Für diese Richtung ist das Entscheidende das Lesen. Gewiß liegt darin viel Beherzigenswertes. Das Herz und Gemüt Ergreifende der Dichtung kommt vornehmlich im lyrischen Gedicht, aber auch im Drama erst voll zutage durch den wirkungsvollen Vortrag. Ein solcher macht unendlich viel wohlgemeinte Er-

klärungen überflüssig; er befreit größere Gedichte von viel Erklärungsballast, der die Poesie erdrückt, und genügt auch für sich allein bei der Darbietung von kleinen lyrischen Dichtungen, deren Stimmung den Schülern, sobald sie lebendig anklingt, unmittelbar verständlich ist.

Einen kleinen Schritt über dieses einfache Verfahren geht man hinaus, wenn man der Dichtung eine Vorbereitung auf die im Gedicht oder in der dramatischen Szene sich äußernde Stimmung vorausschickt, eine sogenannte Einstimmung.

Man geht dabei vom Gedanken aus, daß die Schüler nicht immer empfänglich sind, die Stimmungen der Dichtungen auf sich wirken zu lassen. Man setze sie also in die empfängliche Stimmung, indem man die Situation mit breitem Pinsel stimmungsvoll malt, aus der die Stimmung der Dichtung geboren ist.

Ein Beispiel wird das, was mit Einstimmung gemeint ist, am besten veranschaulichen. Ich nehme es aus dem vortrefflichen Buch von Alfred Schmid, „Kunsterziehung und Gedichtbehandlung", Leipzig 1910. Goethes „Über allen Gipfeln ist Ruh'" wird da in der Weise präludiert, daß zuerst Goethes Bedrücktsein durch die Unruhe seiner Geschäftstätigkeit und des Hoflebens geschildert wird und dann fortgefahren wird: „In solch bedrückter Stimmung kam Goethe am Anfang des September 1780 nach Ilmenau. Am Abend des 7. September weilte er auf dem Gickelhahn: Stille rund um ihn her, Friede, tiefer Friede, Ruhe über allen Gipfeln, kaum ein Hauch in den Wipfeln, und die Vöglein schweigen! Da saß der Dichter lang einsam und still; sein Auge schweifte empor über die Gipfel zum Sternenraum und ruhte dann auf den Wipfeln, und seine Seele versenkte sich in den Abendfrieden da oben. Und was sie in diesem Augenblick aufnahm, das bewegte sie in der Tiefe, und es fing an zu klingen und entstieg ihr wieder als ein wunderbares Lied von der Abendruhe im Walde und im Herzen."

Gewiß das ist schön und stimmungsvoll und zweifellos zweckmäßig; aber man muß eigentlich selber Dichter sein, um das zu können; das ist nicht jeder, der deutschen Unterricht erteilt. Ich meinesteils bin mir bewußt, es nicht zu sein, deshalb unterlasse ich solche Einstimmungen, und daß ich nicht der einzige bin, der an diesem Mangel leidet, davon habe ich mich an zahlreichen gedruckten Einstimmungen überzeugt; viele sind nichts anderes als ein schlimmes Breittreten und Verwässern dessen, was der Dichter gedrängt und kraftvoll gesagt hat. Der Schüler wird solche zuckersüßen Wassersuppen bald genug bekommen. Der Nichtdichter kann am ehesten noch auf die Dichtung vorbereiten durch Ausmalen der persönlichen Gemütslage, aus der die Dichtung hervorgegangen ist. Darauf muß er sich beschränken.

Indes wie dem auch sei, jedenfalls genügt Vortrag und Einstimmung für sich allein nicht für die Mehrzahl der Aufgaben, die wir uns stellen müssen;

die Vertreter der beiden Richtungen gehen von einer falschen Anschauung aus: sie meinen, in der Poesie komme es allein auf den Stimmungsgehalt an, sei der erfaßt, dann sei die Dichtung erfaßt, und sie glauben, den Schülern nur Dichtungen bieten zu dürfen, die ihnen unmittelbar, ohne weitere Erklärung verständlich sind. Dieser Standpunkt ist pädagogisch und ästhetisch gleich mangelhaft, so zeitgemäß er ist; er ist pädagogisch mangelhaft: denn der Schüler hat das bestimmte Gefühl, daß er in die Schule geht, um zu lernen, er will gefördert, und zwar durch den Lehrer gefördert sein. Mit den paar Erklärungen von Äußerlichkeiten wäre er nicht zufrieden. Diese Freude kann ihm aber der Lehrer bereiten. Es ist eine irrige Voraussetzung, als erwachse Kunstgenuß nur aus dem, was einer unmittelbar versteht, als könne durch Belehrung das zunächst Unverständliche und Ungenießbare nicht verständlich und genießbar gemacht werden. Jedes Kunstverständnis setzt eine lange Erziehung voraus. Nur langsam und allmählich lernt ein jeder Kunst verstehen, und nie lernt er in seinem Leben im Kunstverständnis vollständig aus; er wird immer wieder künstlerischen Erscheinungen begegnen, in die er eindringen, in die er sich mühsam ringend einarbeiten muß, und bei diesem Einarbeiten weiß jeder, wie wohltätig und fördernd fremde Beihilfe ist.

Also: der Schüler kann in seinem Kunstverständnis gefördert werden und soll es darum auch. Das muß der Gesichtspunkt auch für die Auswahl der Gedichtslektüre im deutschen Unterricht sein: man soll den Schülern im großen ganzen nicht das vorsetzen, für was er von sich aus das Vollverständnis hat, sondern solches, für das ihm das Verständnis geweckt werden kann. Die Masse dessen, was wir mit dem Schüler lesen, muß über dem Horizont liegen, zu dem er sich bis jetzt aufgeschwungen hat, und für den Lehrer kommt es darauf an, ihm das Neue zu erschließen und aus seinem bisherigen Erleben zugänglich zu machen, es ihm innerlich zu assimilieren. Tun wir aber das, dann müssen wir über die Erklärung von unverstandenen Ausdrücken und Gedanken hinausgehen, dann müssen wir ins Innere des vom Dichter Gegebenen einzudringen versuchen und dem Schüler das Leben nahebringen, das in der Dichtung seine Aussprache gefunden hat.

Wir können das, ohne die Poesie zu vernichten. Es ist eine schlechthin subalterne Auffassung der Poesie, als sei sie nichts als Gefühlsdarstellung; diese Auffassung wird auch dadurch nicht besser, daß sie so vielfach in den Lehrbüchern der Ästhetik zu finden ist und auch bei den Kunstpädagogen vorherrscht. Wohl ist alle Poesie stimmungsumwoben, auf der Stimmung ruht das Packende, das im tiefsten Herzen Ergreifende der Poesie; wo die poetische Stimmung zerstört wird, wird die Poesie selbst zerstört. Dieses Stimmungselement wie überhaupt das eigentlich Gefühlsmäßige in der Poesie soll dem Schüler wesentlich durch den Vortrag nahegebracht werden; davon war schon die Rede.

Aber wennschon Gefühl und Stimmung das Element aller Poesie sind,

so sind sie doch nicht ihr einziger Inhalt. Poesie ist Lebensdarstellung, und Leben verläuft nicht bloß im Gefühl, sondern auch im Denken und Wollen und in allerlei Zusammenhängen. Die Poesie wendet sich daher an den ganzen Menschen, nicht bloß an den fühlenden, sondern auch an den sittlichen und intellektuellen Menschen. Jedes Gedicht, mag es groß oder klein sein, stellt einen Ausschnitt des Lebens vor Augen, es vergegenwärtigt irgendeine dem Dichter eindrucksvolle Seite am Leben; es enthält ein bestimmtes, fest umgrenztes Lebensbild. Dieser Lebensausschnitt kann ein Gefühl, eine Stimmung sein, aber selbst in den meisten lyrischen Gedichten und gar vollends im Drama und in der epischen Poesie geht er weit über das hinaus: es tauchen seelische Prozesse und Zusammenhänge auf, auch solche, die in Erkenntnisse münden oder von Erkenntnissen ausgehen, Charaktere werden entfaltet, Beziehungen entwickeln sich zwischen innerer und äußerer Welt, zwischen Mensch und Mensch, und es entstehen Gegensätze, Konflikte und Schicksale. Dieses vom Dichter gezeichnete Lebensbild mit seinen Entwicklungen, seinen Charakteren, seinen Schicksalen müssen wir dem lebendigen Verständis des Schülers nahebringen; wir müssen, wo wir nicht unmittelbares Verständnis voraussetzen dürfen, aufmerksam machen auf die Ursachen, die die psychologischen Zusammenhänge vermitteln, auf die Kräfte, die in den Charakteren wirksam sind, auf die Gegensätze, die aufeinanderstoßen, auf die Katastrophen oder Lösungen, die sich aus den Konflikten ergeben.

In solcher Erklärung bringen wir dem Schüler das individuelle Bild nahe, das der Dichter gezeichnet hat. Aber dieses individuelle Bild ist von dem Dichter immer so gemeint und so beschaffen, daß es zugleich ein Beispiel und ein Gleichnis sei für eine Fülle von Zuständen, Vorgängen, Charakteren und Schicksalen, die ähnlich gestaltet sind und ähnlich verlaufen, es beansprucht nach seinem Verlauf und nach seinen Hauptcharakteren typische Bedeutung; von diesem typischen Wert soll der Schüler einen starken Eindruck erhalten. Dieses Typische ist das, auf was der Dichter mit seinem Lebensbild eigentlich zielt, was er mit ihm hat darstellen wollen. Jede Erklärung muß darin gipfeln, daß das menschlich Bedeutungsvolle, das typische Lebensbild, das der Dichter entrollt — man könnte auch sagen: der Grundgedanke der Dichtung, wenn das nicht so verzweifelt intellektualistisch klänge —, klar vor der Seele des Schülers steht.

Goethes Iphigenie soll den Schülern nicht bloß erscheinen als *eine* Frau die *einmal* Barbaren zu Menschen erzogen und eine kranke, schuldvolle Seele wieder zum Frieden gebracht hat, sondern als ein typisches Bild für die sittigende und läuternde Kraft der Frau, als ein Typus, der eine ganze große Seite am Wesen der Frau, umfaßt, und zwar diejenige Seite an ihr, nach der die Frau sich als Macht des Fortschritts erweist. Und der Verlauf der Iphigenie, ihr Schicksal soll dem Schüler nicht bloß sagen, daß *einmal* die Leidenschaft und der Un-

friede einer tief verwundeten Seele durch eine überlegene, sittliche Persönlichkeit bezwungen worden ist, sondern sie sollen dartun, daß die Welt auf den Sieg der sittlichen Mächte angelegt ist und daß in ihr nicht die fluchenden, sondern die segnenden Götter das Feld behaupten.

Und das führt sofort auf einen weiteren Punkt der Erklärung. Es war die auf tiefem Erleben begründete Überzeugung Goethes, daß das Ewigweibliche hinanzieht und daß die Dämonen, die jede Brust bedrohen, bezwungen werden können, daß sich die Seele aus den Disharmonien, in die sie ihre widerstreitenden Triebe und Leidenschaften gebracht, zur Harmonie emporläutern kann, wie er das in seinem eignen Leben erfahren und betätigt hat. Dieses sein Erleben hat er in der Iphigenie niedergelegt und dieses Gedicht so zu einer Offenbarung seiner Persönlichkeit gemacht. So ist es aber in jeder bedeutenden Dichtung; das Lebensbild, das der Dichter gibt, ist durch seine Persönlichkeit bestimmt und bei allen größeren Dichtungen auch in den Zusammenhang seiner Weltanschauung aufgenommen; in der Dichtung spiegelt sich also der Dichter, und zwar mit allen seinen Seiten, nicht nur mit seinem Fühlen, sondern auch mit seinem Denken und seinem sittlichen Urteil, mit seiner Weltbetrachtung und Weltauffassung. Das gehört auch zu den großen Aufgaben des deutschen Unterrichts, daß wir die Schüler zu der Persönlichkeit der großen Geister führen, die das Kunstwerk geschaffen haben; es ist gesagt worden: das Kunstwerk sei die Selbstdarstellung einer großen Seele für eine große Seele; man könnte auch bescheidener sagen, die Selbstdarstellung einer großen Seele, damit die andern daran selbst groß werden. Diesen Dienst müssen wir unsern Schülern tun; wir müssen ihnen die Möglichkeit gewähren, zu wachsen an der großen Persönlichkeit der geistesmächtigen Dichter, und dazu müssen wir ihr Bild vor ihnen aufrichten; die Dichtung muß ihnen gedeutet werden als Ausdruck der Dichterpersönlichkeit, sie müssen in der Dichtung die edle Menschlichkeit des Dichters sehen lernen. Neben seiner menschlichen Persönlichkeit erschließt der Dichter dann auch noch die künstlerische Persönlichkeit im Kunstwerk; er zeigt in der Anordnung und im Aufbau seines Werks, in Sprache und Rhythmus, in der Entwicklung seiner Figuren und ihrer Schicksale seine gestaltende Hand, und wir werden daher die Schüler an geeigneter Stelle auch auf die dichterische Form und ihre idealisierende Kraft hinweisen müssen.

Der Mittelpunkt unseres Bestrebens bei der Dichterlektüre, ja ich scheue mich nicht es zu sagen, im Grund unser einziges Ziel dabei, muß also sein, das individuelle Lebensbild und in ihm zugleich das typische Lebensbild voll herauszuarbeiten, das der Dichter gemeint hat, und einen mächtigen Eindruck zu erwerben von der menschlichen und künstlerischen Persönlichkeit des Dichters, wie sie im Kunstwerk sich spiegelt.

Diese Aufgabe liegt zu ihrem größten Teil über das rein Gefühlsmäßige hinaus und ist deshalb dem rationalisierenden Wort sehr wohl zugänglich.

Aller wahre Genuß beruht auf Verständnis: wir müssen den Schülern ein vertieftes Verständnis verschaffen, damit sie zu vertieftem Genuß kommen; das Fühlen tut's, weiß Gott, allein nicht: verweist man den Schüler auf das Fühlen allein, dann kommt er der Mehrzahl der Dichtungen gegenüber über eine rauschartig verschwommene Erregung nicht hinaus, wie es ja Schillerenthusiasten gibt, die sich an dem mächtigen Pathos seiner klangvollen Verse in eine geistige Narkose versetzen, ohne seine Gedanken auch nur im geringsten zu verstehen. Ein solcher Kunstgenuß ist weit verschieden von dem echten, der auf der Erfassung der geistigen Werte des Kunstwerks beruht, und zu einem solchen müssen wir die Schüler doch anleiten. Das können wir, wenn wir es richtig angreifen, auch mit dem schlichten prosaischen Wort – es braucht ja darum nicht trocken und langweilig zu sein; seit dem Kunsterziehungstag ist in unsrer pädagogischen Erklärungsliteratur ein merkwürdiger Wandel eingetreten: während sie vorher in klapperdürrer Prosa einherging, hat sie sich jetzt auf einmal in hochpoetische Gala geworfen; wenn man die schön klingenden hochstilisierten Sachen liest, könnte man an seiner Befähigung zum deutschen Lehrer verzweifeln; aber man darf sich nicht ins Bockshorn jagen lassen, klare, von Herzen kommende Worte sind besser als die aufgebauschte Halbpoesie so vieler Erklärungsschriften.

Als Mittel zum Verständnis mag uns auch die literaturgeschichtliche Unterweisung dienen, und auch sie ist nur insoweit berechtigt und lebensvoll, als sie der Herausstellung des dichterischen Lebensbildes und der Dichterpersönlichkeit dient. Das Leben und das Erleben des Dichters mag uns das Verständnis für das Lebensproblem in der Dichtung erleichtern. Der Vergleich des Dichtwerks mit dem Rohstoff, der darin gestaltet ist, mag uns einen lebendigen Einblick in den Gestaltungsprozeß in der Dichterseele gewähren oder den Gehalt der Dichtung deutlicher hervortreten lassen; die Weltbetrachtung und auch die Formgebung des Dichters mag uns durchsichtiger werden auf dem Hintergrund der geistigen und künstlerischen Zeitanschauungen, von denen er beeinflußt ist. Dazu sollen ja die Schüler den Dichter auch verstehen lernen als den Sprecher und geistigen Förderer seiner Zeit.

Der Aufgabe aber, die uns auf diese Weise gestellt ist, können wir nur gerecht werden, wenn wir gewisse Fehler vermeiden, die so oft dem Erfolg unserer Arbeit hemmend im Weg stehen.

Vor allem hüte man sich, die Dichtung zu erdrücken durch ein Übermaß des Erklärens. Man muß nicht alles erklären wollen, was an sich recht wohl erklärt werden könnte. Alle echte Poesie ist unendlich; selbst bei einem kleinen Kunstwerk kann man eigentlich mit dem Erklären nicht fertig werden. Und doch erweckt jeder zu lange Aufenthalt bei demselben Gegenstand rettungslos Langeweile. Am wenigsten Erklärung kann seiner Natur nach ein einfaches lyrisches Stimmungslied ertragen, viel mehr schon die Gedankenlyrik und dann

natürlich die großen Gattungen des Dramas und der epischen Poesie; aber immer kommt ein Zeitpunkt, wo das Erklären nicht mehr belebt, sondern tötet und widerlich wird. Nichts ist schlimmer als jene vielgerühmte Gründlichkeit, die sich nichts schenken kann.

Des weiteren sorge man für möglichste Abwechslung in der Art und im Gang der Erklärung; ja keine immer wiederkehrende Methode, keine regelrechte Durcherklärung der Dichtungen nach einem feststehenden Rezept; man sei aus Methode unmethodisch, aus Grundsatz grundsatzlos; nichts ist tödlicher für die Poesie als systematische Vollständigkeit, als Schematismus und Formalismus.

Wieviel wird in dieser Hinsicht gefehlt! Wie ledern, wie seellos wird nur zum Beispiel die Form behandelt, man sieht sie in Äußerlichkeiten, man paukt an den Gedichten immer wieder das Metrum, man sieht, wie man es aus dem Unterricht des Altertums gewohnt ist, das Metrum nur als tote Form an und läßt kein Gedicht durch, ohne die drei- und vierfüßigen Jamben und Trochäen konstatiert zu haben, in denen es verfaßt ist; man disponiert die lyrischen Gedichte und Dramen nach dem Grundsatz, je genauer und schärfer, desto besser; man beginnt mit römisch I und groß A und endet mit *αα* usw. Wer kennt sie nicht aus der eigenen Schulzeit, diese mit bewundernswertem Scharfsinn aufgebauten Einteilungen, die von so tödlicher Langeweile waren, wem klingt nicht das Schema von der aufsteigenden und der absteigenden Handlung in den Ohren, das womöglich durch ein Dreieck an der Tafel veranschaulicht und dazu noch ergänzt wurde durch die Feststellung des ersten, zweiten und dritten erregenden Moments, als ob das nicht Äußerlichkeiten wären, mit denen für das Leben der Dichtung so blutwenig gesagt ist.

Alles Schematisieren steht in einem unüberwindlichen Gegensatz zur Poesie; denn Schema, Disposition ist der Gegensatz alles Lebens, ist tote Form: jedes Schema, jede Disposition legt sich, auch wenn sie an sich richtig ist, wie ein verzehrender Meltau auf die Blüte der Poesie. Es erweckt die falsche Vorstellung, als sei die Poesie etwas mit dem Verstand Gemachtes. Und doch ist die Anordnung in der Poesie nichts Logisches wie in der Prosa, sondern ein Produkt der natürlichen Bewegung der erregten Seele, sie ist lebendiger Prozeß. Form, künstlerische Form ist wahrhaftig nicht Schema, sondern lebendiger Abdruck des Innern in einem Äußern, Klarheit der Darlegung innern Geschehens mit äußern Mitteln. Der Schüler ist dankbar, wo man ihn Gestaltung lehren sieht, wo er den Rhythmus als Abbild der Stimmung, wo er die Kontraste als Mittel der Verdeutlichung des Seelenlebens erkennen soll, wo er darauf aufmerksam gemacht wird, wie der Dichter das Innere seiner Gestalten, wie er Konflikte vor uns aufbaut und sich entfalten läßt, aber vor allem Schematischen hat er, Gott sei Dank, einen gesunden jugendfrischen Abscheu.

Und dann weg mit all dem pedantischen Kleinkram aus dem Unterricht und mehr Standhaftigkeit gegen die gedruckten Erklärungsbüchlein, die mit be-

wundernswerter deutscher Gründlichkeit im Zusammentragen von belanglosen und geistlosen Einzelheiten sich gegenseitig überbieten; weg mit den Notizen über die Entstehungszeiten der Werke, die nichts besagen, über die Vorgänger in der Bearbeitung desselben Stoffs, mit denen der Schüler nichts anfangen kann, weg vor allem mit dem üblichen Kleinkram aus der Geschichte. Entsetzlich, wenn dem Dichter fortwährend der Text korrigiert wird mit der Bemerkung, in Wirklichkeit war es anders! Auf Abweichungen von der geschichtlichen Wirklichkeit gehe man nur ein, wo sich daraus etwas gewinnen läßt für das Verständnis des dichterischen Lebensbildes oder des dichterischen Gestaltungsprozesses. Wozu sodann die breiten geschichtlichen Einleitungen bei den geschichtlichen Dramen und die langen Stammbäume der an der Handlung beteiligten großen Familien. Von der Geschichte hat der Dichter in seinem Drama genau so viel mitgeteilt, als für das Verständnis notwendig ist. Hätte er das nicht, so wäre er ein schlechter Dichter. Warum ihn also überbieten! Nicht um Äußerlichkeiten darf es uns zu tun sein, sondern um Verinnerlichung und Vertiefung.

## II. Proben.

### A. Lyrik.

#### 1. Wanderers Nachtlied von Goethe:

„Der du von dem Himmel bist“ und „Über allen Gipfeln ist Ruh'“.

Wie sich die dargelegten Grundsätze in der Ausführung verwirklichen lassen, soll an einzelnen Proben zunächst aus der lyrischen Poesie dargetan werden. Den Anfang bilden mögen die beiden „Wanderers Nachtlied“ überschriebenen Gedichte Goethes aus den Jahren 1776 und 1780: „Der du von dem Himmel bist“ und „Über allen Wipfeln ist Ruh“. Diese Perlen Goethescher Lyrik gehören zu den Gedichten, die kaum einer Erklärung bedürfen, für die unter Umständen auch der bloße warm empfundene Vortrag genügt. Es ist kaum denkbar, daß selbst ein schwacher Schüler im ersten Lied den Schrei einer vom Elend der Friedlosigkeit gedrückten Seele, im zweiten das Eindringen der Abendruhe in ein unter der eigenen Unruhe leidendes Herz verkennt, auch das Allgemeinmenschliche dieser Empfindungen kann dem Schüler nicht leicht entgehen.

Will man sich mit einfachem Lesen nicht begnügen, will man eine Einstimmung geben, so bietet auch eine solche sich von selbst dar; man braucht keine Stimmungsouvertüre aus der eigenen Phantasie zu schaffen; die stimmungserregenden Elemente sind in Goethes Leben selbst enthalten. Das erste Lied ist hervorgegangen aus einer Abweisung, die Goethes drängendes Ungestüm von der Frau von Stein erlitten hatte, die ihn eben zu fesseln begann; man mag also schildern, wie das neue schmerzliche und beschämende Erlebnis alles in ihm aufwühlte, was in seiner Seele noch an Gedrücktheit und Selbstanklagen aus den Tagen von Sesenheim und Frankfurt vorhanden war, und wie dann beim

nächtlichen Gang nach dem Ettersberg die bange Stimmung der Seele sich löste in die sehnsüchtigen Worte des Gedichts.

Für das zweite Lied erinnere man an die verwirrende Unruhe, Vielseitigkeit und Gespaltenheit der Weimarer Beamtentätigkeit Goethes, und man wird die Unterlage geschaffen haben für ein ganz persönliches Verständnis dieses Gedichts mit der stillen seelenvollen Innigkeit seines Ruhebedürfnisses.

Nun ist aber auch die Formung in beiden Gedichten so unvergleichlich, daß man wohl auch bei ihr in der Schule verweilen darf. Ich meine damit nicht etwa das Versmaß; ich würde es für eine reine Versündigung halten, wenn man dem Schüler eine so zarte hauchartige Poesie mit der Frage nach dem Versmaß verderben wollte. Wohl aber wird es den Eindruck nicht stören, wenn man darauf aufmerksam macht, daß die wunderbare Stimmungsgewalt dieser Verse nicht bloß in den Gedanken, sondern in der Form der Worte ruht, daß hier also die Stimmung ganz Klang und Ton geworden ist.

Und zwar liegt die geniale Ausprägung des Innern im Äußern beim ersten Gedicht vornehmlich im Satzbau. Das Gedicht beginnt mit einem dreifachen Relativsatz, zu dem das Beziehungswort und der Hauptsatz („süßer Friede, komm, ach, komm in meine Brust") nicht gegeben ist, sondern erst erwartet wird. Aber ehe die Erwartung befriedigt wird, schiebt sich ein begründender Zwischensatz ein („ach, ich bin des Treibens müde" usw.), und dann erst folgt das Beziehungswort und, in Gestalt eines Schmerzensrufs, der Hauptsatz. Wer würde da nicht ganz unmittelbar fühlen: wie der Nebensatz sich reckt und streckt und sehnt nach seinem Beziehungswort und Hauptsatz, nach dem süßen Frieden und seinem Kommen, so sehnt und streckt sich die friedlose Seele nach Frieden. In unvergleichlicher Weise ist hier der Satzbau Mittel des geistigen Ausdrucks.

Ebenso bewundernswürdig ist das Überstrahlen des Inhalts in die Form beim zweiten Gedicht. Das Mittel der vollendeten Stimmungswiedergabe ist der Rhythmus. Man braucht das Gedicht nur mit starker rhythmischer Betonung zu lesen, und das Sprechende des Rhythmus tritt alsbald hervor. Man höre:

Ǘbĕr āllĕn Gı́pfeln — ist Rǘh'
In āllĕn Wı́pfĕln — spǖrest dŭ
Kāum ēinen Hāuch:

eine zweimalige Erregung, die zur Ruhe kommt, das erstemal weniger kräftig, das zweitemal sicher und voll. Dann etwas Liebliches, Wiegendes, als würden Kinder zur Ruhe geschaukelt:

Die Vögelein schweigen im Walde;

darauf wird eine leise Erwartung rege:

Warte nur — balde,

eine Erwartung, die befriedigt wird, in dem sie festen Trittes auf das „du auch" (in „ruhest du auch") zuschreitet.

Hier würde ich im Unterricht mit dem Erklären ein Ende machen, zumal wenn eine breite Einstimmung gegeben worden ist. So zarte lyrische Gebilde können nicht allzuviel von der Prosa des Worts ertragen. Aber zu Ende erklärt sind die Gedichte noch nicht; und da im Lauf dieser Vorträge sonst keine Gelegenheit sich mehr bietet, so möchte ich anläßlich dieser Gedichte auf eine Eigenheit Goethescher Lyrik hinweisen, die sich fast in allen ihren Glanzstücken wiederholt. Wie kommt es doch, daß Goethes Lyrik so wundervoll lebendig, so unmittelbar und unreflektiert erscheint? Warum ist er der erste Lyriker der Weltliteratur, der nicht Gedanken über das Gefühl, sondern dieses selbst gibt? Das rührt daher, daß er nicht auf einen Gefühlszustand, der sich ihm eingestellt hat, nachdenkend und sinnend zurückblickt, sondern daß er uns die Seelenbewegungen, in denen sich das Gefühl äußert, in ihrem Entstehen, ihrem Verlauf, ihrem Höhepunkt selbst vorführt.

In „Der du von dem Himmel bist“ sehen wir, wie in der Erregung die Gedanken aus der Tiefe der Seele aufsteigen, wie einer nach dem andern sich vordrängt; besonders der Zwischensatz: „Ach, ich bin des Treibens müde, was soll all der Schmerz und Lust“ schiebt sich, wie im Augenblick geboren, gewaltsam in den geradlinigen Zusammenhang ein. So entsteht der Eindruck, das sind keine Gedanken über das Gefühl, sondern die Gedankenbewegung selbst, in der sich das Gefühl im Augenblick seines Entstehens Luft macht, d. h. also das Gefühl selbst.

Beim zweiten Gedicht sodann ist das Gefühl in seinem Hervorgehen aus der lebendigen Ursache geschildert: zuerst einfühlende Versenkung in die Abendstimmung der umgebenden Natur, dann plötzlich daraus hervorbrechend die selige Hoffnung und Ahnung eigener Ruhe; auch hier also der Seelenvorgang selbst, keine Gedanken darüber.

## 2. Die Erlkönigballaden von Goethe und Herder.

Wir gehen zu den beiden Erlkönigballaden von Goethe und Herder (die letztere in den Volksliedern) über. Sie eignen sich zu gemeinsamer Behandlung, weil sie zur Vergleichung auffordern.

Man mag von Goethe ausgehen: man wird hier mit angemessenem Vortrag viel erreichen. Das Stimmungsgetränkte der Darstellung und ihre dramatische Wucht wird dabei zu sicherem Ausdruck kommen, so daß man sich mit Worten kaum dabei aufzuhalten braucht. Dagegen muß hier im Unterschied von den beiden eben behandelten Stücken das typische Lebensbild, das der Dichter gemeint und zu packender Anschauung gebracht hat, vor den Schülern entwickelt werden: denn die Schüler sind nur gar zu geneigt, im Erlkönig die Erzählung einer singulären Geschichte, eine gereimte Anekdote zu sehen; sie denken nicht leicht daran, was die Sache eigentlich besagen will. Man muß sie

fragen, was Goethe für einen Grund haben konnte, eine Geschichte zu erzählen, an deren Wirklichkeit er doch selbst unmöglich glauben konnte.

Um sie also den typischen Gehalt der Ballade finden zu lassen, mache man sie auf den Unterschied zwischen Vater und Sohn aufmerksam: der Sohn sieht und hört den Erlkönig, er fühlt sich von ihm bedrückt und schließlich erdrückt. Der Vater hört und sieht von all dem nichts: er bemerkt nur Nebelstreifen, seltsam gestaltete Weiden am Ufer, unheimlich raschelnde Blätter und den Nachtwind. Die späte stürmische Herbstnacht, das Grausen des nächtlichen Ritts, geheimnisvolle Erscheinungen und Töne haben's dem Knaben angetan; er sieht Gespenster; er hört lockende und drohende Stimmen, und da der Schrecken einmal erwacht ist, werden die Gespenster immer zudringlicher, immer einschnürender; das Kind fühlt sich endlich von den Schreckgestalten gepackt, die doch nur seine Wahngebilde sind, und erliegt ihnen. Und wenn auch der Vater nichts wahrnimmt, auch er verfällt dem Grauen der einsamen gespenstigen Nacht, dem sein Kind schon erlegen ist. Was hat also Goethe mit dem Erlkönig gewollt: nicht eine Geschichte erzählen, sondern in und mit der Geschichte ein stimmungskräftiges Bild geben von dem Grauen und der Unheimlichkeit der sternenlosen stürmischen Winternacht und ihrer den Menschen bedrohenden Dämonen.

Dann gehe man zu Goethes Quelle, zur Ballade „Erlkönigs Tochter" aus Herders Volksliedern, weiter. Man wird gut tun, zunächst einmal dem Schüler die Züge des individuellen Lebensbildes deutlicher herauszuheben, als er es vielleicht beim Lesen für sich allein empfindet, aber man tue das zugleich so, daß unter dem Individuellen das Typische, das sich in ihm ausspricht, sichtbar wird.

Am Tage vor der Hochzeit, also unmittelbar vor einem festlichen Höhepunkt des Lebens, unternimmt Herr Oluf spät einen Ritt in die Ferne, wie es ihm das bevorstehende Fest nahelegt, „zu bieten auf seine Hochzeitsleut'"; da gelangt er von ungefähr in das Gebiet dunkler Mächte, böser verführerischer Dämonen, in den Bereich der Erlkönigstochter, die ihn in ihren Kreis ziehen und an sich bannen möchte; aber mannhaft wehrt er sich gegen ihre Lockungen, er ist sich seiner Pflicht bewußt: „Ich darf nicht tanzen, nicht tanzen ich mag, denn morgen ist mein Hochzeitstag." Dieser unerschütterliche Widerstand reizt die Unholdin, sie braucht Gewalt und vernichtet ihn; am Tag der Freude, am Hochzeitstag findet die Braut den Bräutigam tot.

Nun sollte es dem Schüler nicht schwer fallen, das Menschlichbedeutsame an dem Gedicht zu erkennen. Man sage ihm: wir glauben nicht mehr an tückische nächtliche Wesen; aber etwas dem in der Ballade geschilderten Ähnliches kann man heute noch erleben, daß nämlich gerade auf den Höhepunkten des Lebens Menschen ganz schuldlos vom Geschick ereilt werden und ihnen Freude in schmerzlichstes Leid verwandelt wird. In solchem Falle stehen wir unter demselben Eindruck wie der dänische Volksdichter, es haben im Leben

heimtückische Mächte Gewalt über uns, die sich am Schaden freuen, die den Menschen neidisch gerade in seinen schönsten Stunden anfallen und von der Höhe der Lust in die Tiefe des Leids stürzen. Von solcher Stimmung ist das Lied erfüllt; es ist ein schlichtes aber tief empfundenes Lied vom Bedrohtsein des Menschenglücks durch feindliche nächtliche Gewalten.

Daran mag sich eine Vergleichung der beiden Balladen schließen. Man wird sich wundern, wie verschieden bei großer äußerer Ähnlichkeit beide sind, und wie selbständig Goethe geschaffen hat. Der Gehalt ist, wie wir gesehen, ganz verschieden, dort tiefempfunden das Grauen der Herbst- und Winternacht, hier ebenso tiefgefühlt das Bedrohtsein des Menschenglücks durch tückische dunkle Mächte; auch im einzelnen manches anders: dort das Erliegende ein Kind, hier ein Mann, dort die dämonische Macht der Erlkönig, hier die Erlkönigstochter. Nur eine Anregung hat Goethe dem dänischen Volkslied entnommen: auch Herr Oluf reitet spät aus, und die Erlkönigstochter ist ein Nachtgeist; aber nun beachte man auch hier: im Volkslied ist der Nachtdämon ein für wirklich gehaltenes Wesen, bei Goethe eine Phantasiegestalt, das Wahngebilde eines geängsteten Kindergemüts. Gleichwohl ist Goethes Phantasiegestalt herausgewachsen aus der geglaubten Gestalt des Volkslieds. Fragt man, woher der Glaube stammt an solche dem Menschen feindlich gesinnte Nachtdämonen, die den Menschen in ihr Reich ziehen möchten und den Widerstrebenden vernichten, so kann die Antwort nur lauten: sie sind dem Menschen eingegeben durch das Bangen vor dem Feindseligen, als welches ihm die Nacht erscheint. Goethe hat den Glauben an solche Wesen, die im Volkslied als Wirklichkeit genommen sind und ihren Zusammenhang mit dem Grauen der Nacht fast ganz eingebüßt haben, hergeleitet aus seiner psychologischen Wurzel; er hat, was ursprünglich symbolisch war und dann seine symbolische Bedeutung verloren hat, wieder zurückgeführt auf seinen symbolischen Ursprung. So ist Goethe in seinem Erlkönig zum genialen Deuter des Volksglaubens geworden; er hat ihn von innen heraus verstanden und ihn gewissermaßen neu vor uns entstehen lassen, und so zeigt er in seinem Teil den geheimnisvollen Zusammenhang, in dem der Genius mit der Volksseele steht.

Aus dem neugewonnenen Verständnis für den Sinn des Erlkönigsglaubens erklären sich dann bei Goethe die Veränderungen, die er am Volkslied vorgenommen hat: aus dem Mann des Volkslieds wird ein Knabe; denn den Mann könnte der Schrecken der Nacht nicht töten; die Erlkönigstochter muß sich in den Erlkönig verwandeln. Wie die Tochter geeignet ist, den Mann zu verlocken und ihn dämonisch zu verderben, so ist das Schreckbild eines männlichen Wesens für den Knaben viel ängstigender als das einer Frau.

Auf eines mag man noch hinweisen: Wenn auch die Auffassung ganz Goethesches Eigentum ist, so hat er doch an der dänischen Ballade gelernt. An ihr hat er die bewundernswerte Schlichtheit und Sachlichkeit des Vortrags er-

sehen, die so echt volkstümlich ist und so deutsch anmutet gegenüber der romanischen Art zu dichten, bei der sich des Dichters Ich pathetisch und rhetorisch hervordrängt.

### 3. K. F. Meyer, „Der römische Brunnen".

Nun noch K. F. Meyers kurzes Gedicht „Der römische Brunnen". Es ist hervorgegangen aus der weilenden Betrachtung eines römischen Brunnens auf einer Reise Meyers in sein Lieblingsland Italien, aus dessen Geschichte er so viele Stoffe für seine reiche Novellenkunst geschöpft hat. Das Gedicht beginnt mit einem ganz knapp gezeichneten Bild eines äußeren Vorgangs: von einem Brunnen emporgeworfene Wasser, über verschiedene Schalen in die Tiefe sinkend:

Aufsteigt der Strahl, und fallend gießt
Er voll der Marmorschale Rund,
Die sich verschleiernd überfließt
In einer zweiten Schale Grund;
Die zweite gibt, sie wird zu reich,
Der dritten wallend ihre Flut,

daran knüpft sich dann eine ganz kurze schlichte Reflexion:

Und jede nimmt und gibt zugleich
Und strömt und ruht.

Aber was für eine Reflexion! Eine Reflexion, die das eben geschaute äußere Geschehen, dem man kaum eine poetische Bedeutung zuschreiben konnte, zu einer ganz großen, ganz wunderbaren Anschauung erhebt. Es sind nur ein paar Worte; aber sie machen, daß dieser Brunnen als Symbol des Universums erscheint: denn nur in ihm ist alles nehmend und gebend, ist alles bewegt und zugleich in ewiger Ruhe. Wem käme nicht Goethe in den Sinn:

Und alles Drängen, alles Ringen
Ist ewige Ruh' in Gott dem Herrn.

Diese große Anschauung hat K. F. Meyer in eine ganz sichere Form gegossen; man lese nur einfach wieder rhythmisch betont vor, und man wird sofort fühlen, wie der erste Vers das Aufsteigen und nach einem kurzen Einschnitt die fallende Bewegung des Wassers malt; Vers 2, 4, 6, 7 und 8 bewegen sich ohne Hemmung, während sich in 3 und 5 (entsprechend ihrem Sinn) dem Fluß ein Hemmnis entgegensetzt, durch das ihm ein Halt geboten wird, bis die erneute Bewegung einsetzt („die sich verschleiernd – überfließt"; „die zweite gibt – sie wird zu reich"). Im letzten Vers sodann ein starkes Betonen des Ruhens; man erwartet einen fünffüßigen Jambus, statt dessen kommt der Vers schon im zweiten Takt zum kräftigen Abschluß, zur endgültigen Ruhe.

Hat man vor der Lektüre unseres Gedichts schon Bekanntschaft mit einigen andern charakteristischen lyrischen Erzeugnissen Meyers gemacht, so mag man es benützen, um in ihm den Dichter und seine Art aufzeigen zu lassen. K. F. Meyer ist kein eigentlicher Stimmungslyriker; er liebt es von einer äußeren Anschauung auszugehen, die er knapp und mit vollendeter Plastik wiedergibt. Das

äußere Bild regt aber nicht unmittelbar ein Gefühl in ihm auf wie etwa bei Goethe der Abendfrieden der Landschaft den Abendfrieden der Seele, vielmehr gibt es dem Dichter eine Reflexion ein, die die Eigenart hat, den Gegenstand mit Leben und Seele, gewöhnlich mit mächtigem erhabenem Leben zu füllen, die ihn zur gewaltigen Anschauung erhebt. Das Dichten Meyers geht stark durch den Verstand; er hat nicht die Ursprünglichkeit seines Landsmanns G. Keller, noch weniger die eines Goethe; aber er ist deshalb doch kein kalter Reflexionsdichter; auch die Reflexion wirkt bei ihm ganz unmittelbar; sie scheint ihm geradezu vom Gegenstand eingegeben und aufgedrängt zu sein, wie hier und in der Reflexion lebt bei ihm eine starke, tiefe, ja oft eine mächtige leidenschaftliche Empfindung. Zugleich zeigt er sich überall als gestaltungskräftiger Künstler.

Das Typische an solchen Bildern ist dann nicht das Hervorbrechen der Reflexion unter dem Einfluß des anregenden Gegenstands wie etwa das Hervorgehen des Ruhegefühls in der Seele des Dichters aus dem Abendfrieden der Landschaft in Goethes Gedicht; eine so ins Große erhebende Reflexion wie in unserem Gedicht kommt am äußeren Bild nicht jedem beliebigen, sondern allein dem großempfindenden Dichter. Hierin liegt also das Typische nicht. Dafür aber wird der Gegenstand in ein Licht gerückt, in dem er in seinem wahren innersten Wesen, in seiner wahren Poesie und Bedeutung erscheint. Hat man ihn einmal mit dem Auge des Dichters geschaut, so muß man ihn immer mit seinem Auge schauen.

## B. Drama.

Das Drama ist das Höchste, was wir aus der Dichtung unseren Schülern vermitteln können: es ist diejenige Form der Poesie, die den tiefsten Blick in die das Leben bedingenden Mächte mit der gedrängtesten Form verbindet. Deshalb ist es von jeher als besonders geeignet für die Schulbehandlung und als besonders bildend erachtet worden. Für den Lehrer muß es immer ein Fest sein, wenn er berufen ist, eines der großen Meisterdramen unserer Literatur seinen Schülern zu vermitteln. Er mag dabei verschiedene Wege gehen, aber immer muß es sein erstes Bestreben sein, den innersten Kern der Dichtung seinen Schülern aufzudecken und ihrem Erleben nahezubringen. Als Probe möge Grillparzers Sappho dienen, die den Vorzug bietet, zum verdeutlichenden Vergleich mit anderen Dichtungsgestalten einzuladen.

### Grillparzers Sappho und verwandte Dramen (Goethes Tasso und Wagners Lohengrin).

Man hat schon die Geeignetheit dieses Stücks für die Schullektüre bestritten: Goldscheider in seinem umfänglichen, etwas verschwommenen Buch über die Dichterlektüre meint, die Liebe einer alten Frau zu einem jungen Fant, die dann natürlich unglücklich verlaufe und die Frau zu einer Reihe wenig würdiger Streiche veranlasse, könne die Jugend nicht sonderlich fesseln. Wäre das

wirklich der Inhalt des Stücks, dann dürfte man die Jugend allerdings nicht damit behelligen wollen. Aber wie kann man auch nur den Inhalt eines Stücks so gründlich verkennen! Mit einer Deutlichkeit, die m. E. nichts zu wünschen übrig läßt, hat Grillparzer das Mißverhältnis des Dichters zur Wirklichkeit zum Gegenstand seiner Dichtung gemacht, dasselbe, was Goethe in seinem Tasso behandelt hat. Und da kein Mensch Goethes Tasso von der Schullektüre ausschließt, so liegt auch bei Grillparzers Sappho kein Grund vor, sie dem Schüler vorzuenthalten. Wer mit ihr in der Schule einen Versuch macht, wird denn auch erfahren, wie lebhaft sie die Schüler zu fesseln vermag.

Die erste Aufgabe, die der erklärende Lehrer zu leisten hat, ist, daß er, bevor er mit der Lektüre in der Schule beginnt, das ganze Drama für sich vornimmt und sich selbst eine klare Idee von dem macht, was das Drama will. Dann erst mag er sehen, was er davon und wie und wo er es den Schülern vermitteln will. Wir müssen also versuchen im Überblick über die ganze Dichtung den Gesichtspunkt für ihr Verständnis zu gewinnen.

Wir sehen, daß Sappho, die hochberühmte Dichterin, die Zierde von Hellas, schwer trägt, entsetzlich schwer an ihrem Dichterlos. Wie so vielen genialen Naturen hat ihr das Leben mehr Bitternis als Freude beschert. Wohl hat sie Ruhm im Übermaß geerntet, aber der Ruhm ist ihr nur ein ärmlicher Ersatz des Lebensglücks. Er hat sie über ihre Sphäre erhoben, hat sie in Wolkenhöhe gebracht, hat sie den Göttern zu eigen gegeben. Aber in dieser Höhenluft, in die sie der Dichternamen emporgehoben hat, ist ihr nicht wohl, sie fühlt sich einsam, verlassen, von niemand im Innersten verstanden. Nach ihrer Ansicht „steht sich's gar ängstlich auf der Menschheit Höhen". Ein unsäglich heißes Verlangen nach Leben und Liebe glüht in ihrer Seele: aber eine Kluft trennt sie von den übrigen Menschen. Sie gehört einer andern Welt an als die Durchschnittsmenschen, darum wird sie von ihnen auch nur verehrt, nicht geliebt. „Statt Liebe wird ihr Freundlichkeit", sie fühlt sich um das volle Leben und die volle Liebe betrogen, die doch nur in Gemeinschaft mit andern sind. Sie sehnt sich hinab nach dem seligen Genügen häuslicher Beschränktheit, sie neidet das Glück der kleinen Leute, die allein das Leben voll genießen, während ihr, der Höhennatur, nur vergönnt ist, „zu nippen an des Lebens süßumkränzten Kelch, zu nippen nur, zu trinken nicht". Sie ruft aus:

Wehe dem, den aus der Seinen stillem Kreise
Des Ruhms, der Ehrsucht eitler Schatten lockt!
Ein wildbewegtes Meer durchschiffet er
Auf leichtgefügtem Kahn. Da grünt kein Baum,
Da sprosset keine Saat und keine Blume,
Ringsum die graue Unermeßlichkeit. —
Von Ferne nur sieht er die heit're Küste,
Und mit der Wogen Brandung dumpf vermengt
Tönt ihm die Stimme seiner Lieben zu.

Während sich aber Sappho im Verlangen verzehrt, diese Einsamkeit und Weltabgeschiedenheit abzustreifen, scheint ihr unerwartet ein gütiges Geschick die Sehnsucht erfüllen zu wollen. Ein Zufall führt sie in die Arme eines begeisterten Verehrers ihrer Kunst. Der junge Freund, der ihr so unerwartet wird, scheint alles zu haben, was ihr fehlt. Phaon ist nach Sapphos Überzeugung kein Dichter, kein Höhenmensch; er ist eine praktische Natur, einer von den „Kräftigen, denen die Welt gehört". Er ist „von den Göttern zum Vollgenuß des Lebens bestimmt. Ihm ist Lebenslust ein köstlicher Gebieter, ein kühner Mut, der Weltgebieter Stärke, Entschlossenheit und Lust, an dem was ist, und Phantasie, hold dienend wie sie soll". Er ist ganz anders lebensstark als sie und „leben ist ja doch des Lebens höchstes Ziel". „Kühn hat er die Flügel ausgespannt, und nach dem Höchsten hat er gierig den scharfen Adlerblick geschossen." Mit einem raschen sichern Entschlusse hat er beim Fest in Olympia nach ihr gegriffen, er hat ihr, der Weltfremden, der Wirklichkeit scheu Gegenüberstehenden gezeigt, wie man das Leben packen muß, und ihr Mut gemacht, nach dem dargebotenen Glück zu greifen. Sie fühlt, in seiner Liebe wird sie von ihrer einsamen kalten Höhe heruntergezogen werden und eintreten können in das gewöhnliche Leben und „seine heitern Blütentäler". Von ihm geführt wird sie mit den Alltagsmenschen leben und ihresgleichen werden können. Sie sollen sie künftig nicht bloß verehren, sie sollen sie auch lieben lernen; und da sie doch nicht ganz wird aufhören können, Sappho zu sein, so träumt sie davon, daß sie an Phaons Hand beides werde vereinigen können, die Höhenstellung und das Leben in des Lebens Überfluß: sie möchte darnach trachten, „sich beide Kränze um die Stirne flechten, das Leben aus der Künste Taumelkelch, die Kunst zu schlürfen aus der Hand des Lebens".

Indes ist das nur ein schöner Traum, aus dem Sappho schnell und schmerzlich erwachen soll. Phaons Liebe ist ein Wahn; er hat sie nur verehrt wie die andern alle, nicht geliebt; und sie hat mit einer durch die Sehnsucht nach Glück und Liebe geleiteten Phantasie eine im Taumel begangene Jugendeselei als Erweis einer sicher das Leben ergreifenden Entschlossenheit gedeutet, sie hat eine Gestalt ihrer eigenen Phantasie geliebt, nicht den wirklichen Phaon, der ein unbedeutender Instinktmensch ist. Solche Naturen können sich wohl im Augenblick in holder Jugendtorheit verirren und in eine für sie falsche Bahn geraten. Im übrigen sind sie ihrer ganz sicher: sobald sie den Irrtum wirklich zu kosten bekommen, finden sie sich rasch zurecht und gehen unbedenklich den ihrer Natur entsprechenden Weg. Phaon begegnet einem ihm verwandten Wesen, der unbegabten, aber holden und anschmiegsamen, von einem sichern Lebensinstinkt geleiteten Melitta. An ihr wird er sich voll bewußt, wie wenig er zu Sappho gehört, wie fremd ihm die große Frau ist, und alsbald beginnt seine Loslösung von ihr. Er durchschaut seinen Irrtum; die Begeisterung für die Dichterin Sappho und ihre strahlende Frauenerscheinung, wie er sie auf dem Fest von Olympia gesehen, hat ihn berauscht und ihm eingeredet, seine Verehrung

sei Liebe. Seit er mit ihr zusammen lebt, fühlt er das Erdrückende ihrer Größe. Er fühlt, daß er sie nicht durchschaut, daß er ihr nicht genügen kann. Als Mann ist es ihm ein unerträglicher Gedanke, daß er, der Empfangende, nicht der Gebende sein soll. Fast ohne es zu merken und zu wollen, gleitet er aus der genialen Sappho Armen in die der kindlichen schlichten Melitta und findet in ihrem holden einfältigen Mädchentum ein Glück, das ihm bei der erhabenen Sappho versagt ist, jenes Glück, das nach Grillparzers Überzeugung bescheidenen Naturen im Verein mit bescheidenen so leicht erblüht.

Sappho kämpft mit all der ungestümen Leidenschaft, deren ihre große Seele fähig ist, um ihr erträumtes Glück. Sie möchte es festhalten, auch da es schon entschwunden ist. Die wahnsinnige Furcht vor dem Alleinsein ergreift sie. Bei diesem krampfhaften Mühen, das Unmögliche möglich zu machen, muß sie ringen mit den harten Mächten der Wirklichkeit, und, wie es in solchen Fällen idealen Naturen, die gewohnt sind, im wirklichkeitsfernen Reich der idealen Anschauung zu leben, leicht geht, macht sie Mißgriff über Mißgriff, sie wird in dem verzweifelten Ringen kleinlich, ja fast bösartig; sie gerät in eine Welt hinein, in der sie sich nicht auskennt und sich nicht bewegen kann, in der sie schmählich strauchelt und zu Fall kommt.

Aber sobald unter dem Einfluß der Ereignisse die edlere Natur wieder in ihr erwacht, sobald ihr zum Bewußtsein kommt, wie töricht sie vor aller Öffentlichkeit gehandelt, wie sie ihre Seele schnöd der Menge preisgegeben, da fühlt sie sich tief beschämt über ihre Verirrung, sie ist vollständig vernichtet; sie hat die zarte überfeine Empfindlichkeit der Phantasiemenschen; sie ist überzeugt: sie kann sich vor der Welt nicht mehr sehen lassen, sie hat die reine göttliche Dichterseele in sich befleckt, sie hat das Vertrauen in sich selbst verloren, ihre Sehnsucht nach Liebe, nach dem Leben in vollem Glück ist nicht befriedigt, ja ist durch das, was sie erlebt, noch stärker geworden. Der Jammer ihrer einsamen Höhenexistenz ist ihr nur noch drückender auf die Seele gefallen, seitdem sie ihm auf einen Augenblick entronnen zu sein glaubte; jeder neue Schimmer von Liebe und Glück, der ihr aufzuleuchten scheint, kann sie in neue Torheit, neue Enttäuschung, neue Beschämung bringen. Das darf nicht sein, sie will ihre Seele rein erhalten, und so kehrt sie zu den Göttern, denen sie gehört, die ihr unendlich viel gegeben, freilich auch unendlich viel versagt, in versöhnter Stimmung zurück, indem sie sich ins Meer stürzt und sich durch diese Tat reinigt von den Flecken, mit denen ihre Weltunerfahrenheit und der tragische Versuch, die Höhenstellung und das Glück der bescheidenen Existenzen vereinigen zu wollen, sie bedeckt hat. Das Stück schließt mit den wehmütigen Worten: „Es war auf Erden ihre Heimat nicht", d. h. die Heimat, die die Sprache ihres Herzens und Geistes gesprochen, die sie verstanden und geliebt hätte.

Grillparzers Sappho ist eine wahr und echt empfundene Gestalt, sie ist aus dem Erleben des Dichters herausgewachsen, sie ist mit seinem eigenen Blute

getränkt, sie ist sein Ebenbild. Sein Leben kann daher auch als beste Erläuterung und Verständlichmachung für das seelische Geschehen in seiner Sappho verwendet werden; man mache daher seine Lebensgeschichte in der Weise fruchtbar, daß man sie vor der Lektüre der Dichtung in stetem Hinblick auf die Sappho behandelt. Man suche darzutun, wie sich aus ursprünglicher Veranlagung und aus den Erfahrungen seines Lebens die Charaktereigentümlichkeiten und die Weltauffassung herausgebildet haben, die dann in seiner Sappho Gestalt geworden sind. Behandelt man das Leben Grillparzers unter diesem beherrschenden Gesichtspunkt, so bereitet man die Schüler ungesucht für das Verständnis der Sappho vor, und man versetzt sie in einer Art von „Einstimmung" in die Lebensatmosphäre der Sappho, die ihnen das Mitleben mit ihren Leiden erleichtert. Ich will versuchen, unter Weglassung der in jeder Literaturgeschichte zur Verfügung stehenden Einzelheiten die Grundlinien einer solchen Lebensbeschreibung zu geben.

Grillparzer hat unter einem schweren Geschick zu leiden gehabt. Das ganze Leben hat ihn zur Einsamkeit erzogen. Schon seine Abstammung hat in dieser Richtung gewirkt. Sein Vater war eine trockene prosaische Natur, ein verschlossener Mann, der sein Haus von jedem Verkehr absperrte und einsam als Sonderling und Einsiedler dahinlebte. Seine Mutter dagegen war eine Phantasienatur, eine Frau mit einer krankhaften Reizbarkeit und einem Hang zur düstern Melancholie, die sich dann zur Schwermut gesteigert und sie in den Tod durch eigene Hand getrieben hat. Der junge Grillparzer hat seine Anlage von beiden Eltern geerbt, die Verschlossenheit und die Scheu, sein Gefühl zu offenbaren, vom Vater und die Phantasiebegabung, die krankhafte Reizbarkeit und die melancholische Stimmung von der Mutter.

So wurde er eine jener innerlichen Naturen, die der Welt ihrer Phantasien ganz hingegeben in sich hineinleben und der äußern Welt mit einer gewissen scheuen Verlegenheit gegenüberstehen. Solche Naturen brauchen viel Licht und Wärme, um sich, der widerstrebenden Natur zum Trotz, freundlich gegen Welt und Leben aufzutun. Dieses Glück ist unserm Dichter nicht zuteil geworden. Ein eigener Unstern hat ihn verfolgt; sein Vater verschüchterte das empfindliche Gemüt des Knaben durch seine Unnahbarkeit und die schroffe Leidenschaftlichkeit, mit der er die poetischen Erstlingsversuche des Knaben als sinnlose Zeitverschwendung ablehnte. Seine drei Brüder stießen ihn durch ihre Roheit ab; die Schule wurde ihm durch den geistlosen Unterricht seiner Lehrer verekelt, deren Zuneigung er sich natürlich nicht zu erringen vermochte. So wurde schon seine Jugend zu einem stillen melancholischen Brüten in den düstern Räumen des ungemütlich großen einsamen Elternhauses, in das nie belebender Besuch einkehrte.

In Grillparzers Studienzeit fiel dann der Tod des Vaters und der finanzielle Zusammenbruch der Familie. Das Hauslehrertum, das die Verhältnisse

Grillparzer aufnötigten, ebenso wie die spätere Beamtenlaufbahn vollendeten, was die Jugend begonnen. In den damals ungebildeten und geistig stumpfen Familien des österreichischen Adels, in denen er als Hauslehrer weilte, wie in dem oberflächlichen, genußsüchtigen, geistlosen Beamtentum Wiens, in das er sich als Beamter versetzt sah, fühlte er sich wie in einer fremden Welt, die durch eine tiefe Kluft von ihm getrennt war.

Unter solchen Erfahrungen gewann die Innerlichkeit, die Weltabgewandtheit seines Wesens einen krankhaften Zug. Eine ängstliche Scheu vor dem Leben, an dem er so schwer zu tragen hatte, bemächtigte sich seiner. Stolz fühlte er sich als einen Auserwählten, aber dieses Auserwähltsein hatte ihm nichts als Leid, nichts als drückende Einsamkeit gebracht. Immer wieder stellte ihn das Leben in Lagen, die ihn bei seiner Reizbarkeit tief erschütterten und die zu bestehen fast über seine Kraft ging. Seine Beamtenlaufbahn brachte ihm, nicht ganz ohne seine Schuld, Enttäuschung über Enttäuschung, die ihm an der Seele zehrte; auch über seinen Erfolgen als Dichter waltete ein unsägliches Mißgeschick. Nach dem rauschenden Erfolge seines Erstlings, der genialen, aber unreifen „Ahnfrau", mußte er es erleben, wie er mit jeder neuen Produktion in der Gunst des Publikums sank, bis seine Tragödie „Des Meeres und der Liebe Wellen" abgelehnt und sein Lustspiel „Wehe dem, der lügt" schnöde ausgepfiffen wurde. Der dem Leben wehrlos gegenüberstehende Mann fühlte sich als Dichter vernichtet. Mißmutig, im Innersten verletzt, enthielt er sich jeder Veröffentlichung von Dichtungen. Nur mit Mühe hat er die unausgesetzten Stiche, die ihm das Leben versetzt hat, verwunden, und mehr als einmal glaubte er ans Ende seiner Kraft gelangt zu sein, mehr als einmal war er wenig mehr entfernt vom tragischen Ausgang.

So hat sich die früh von ihm gehegte Überzeugung, daß das Leben der Auserwählten eine Qual sei und sie in ständige Gefahr bringe zu scheitern, in seinem Leben ausgebildet und dann weit über die Zeit hinüber, in der er seine Sappho gedichtet, ausgewirkt. Und wenn er dann von dem Schmerz seiner Existenz hinabblickte auf die leichte Art, wie die Durchschnittsmenschen im lustigen Wien und anderswo um ihn lebten und ihres Lebens froh wurden, dann packte ihn ein geheimer Neid auf das sichere Geschick, mit dem diese durch nichts beschwerten Instinktnaturen das Leben zu packen vermochten, und eine stille Sehnsucht nach dem genügsamen Glück der kleinen Leute. Seine tragische Dichtung wurde fast durchgängig der Ausdruck dieser Lebensstimmung. Wer durch irgendeinen Umstand, sei es durch angeborene Anlagen oder durch irgendein in sein Leben eingreifendes Ereignis auf eine Höhenstellung emporgehoben wird, der ist damit dem Leid, der Qual, der Tragik des Untergangs ausgeliefert.

Die persönlichste Aussprache dieser Lebensstimmung aber hat Grillparzer in der Sappho gegeben; in ihr hat er uns den Blick eröffnet in die Einsamkeit und Glücklosigkeit seines Lebens, in seinen stillen Neid nach dem Glück der ein-

fachen und harmlosen Naturen, in sein Gefühl, dem Leben nicht gewachsen zu sein, und in die Überzartheit seines Empfindens, das ihn in jeder Niederlage im Kampfe des Lebens eine beschämende Befleckung der Seele sehen ließ, die ihn aus dem Leben zu drängen schien.

Hat man die Schüler so auf die Stimmungswelt der Sappho vorbereitet, so führe man sie in die Dichtung selbst ein nach den dargelegten Gesichtspunkten. Sodann aber wird man eine nicht unerhebliche Klärung dessen, was Grillparzer mit seiner Sappho gemeint hat, aus einem Vergleich der Sappho mit Dichtungen gewinnen können, die ein ähnliches Problem behandeln. Nicht Grillparzer allein unter den Dichtern hat am Leben und am schmerzlichen Ringen mit der Wirklichkeit gelitten. Er hat da viel Genossen. Man braucht noch nicht einmal an die ganz Unglücklichen, an Kleist, Byron, Hölderlin, Lenau, zu erinnern, auch die Goethe, die Michelangelo und die Beethoven gehören dazu. Deshalb wird auch gerade dieses Erlebnis in der Dichtung gerne behandelt, und in Deutschland haben wir allein in dramatischer Form drei großzügige Darstellungen des Problems, außer der Grillparzerschen Sappho noch Goethes Tasso und Wagners Lohengrin. Von bekannten außerdeutschen Dichtungen kämen dann noch Ibsens Schwanengesang „Wenn wir Toten erwachen" hinzu, von dem hier abgesehen werden muß als außerhalb des Bannkreises der Schule gelegen. Dagegen eignen sich die beiden andern Dichtungen besonders gut dazu, zum Verständnis der Sappho herbeigezogen zu werden. Man lasse also feststellen, worin die Ähnlichkeit und Verschiedenheit dieser drei Dichtungen in der Behandlung des gemeinsamen Problems, des Mißverhältnisses des Künstlers zur Wirklichkeit, besteht. Man teile den Schülern mit, daß Grillparzer bei der Bekanntschaft mit Goethes Tasso im Innersten erschüttert war; er fühlte sich selbst in dieser Gestalt abgebildet, er sah in ihr den eigenen Zwillingsbruder; gewiß mit Recht, wie denn auch viel von Tasso in Grillparzers Sappho übergegangen ist.

Auch Tasso trägt sehr schwer an seinem Dichterlos. Auch er findet sich in der Wirklichkeit nicht zurecht. Auch er ist durch seine Phantasieveranlagung dem Leben entfremdet. Aber freilich: auch zwei nahverwandte Naturen erleben die Wirklichkeit niemals gleich, und so sind nun auch die Verschiedenheiten zwischen beiden nicht zu verkennen. Tassos Jammer ist nicht, daß er von den blumigen Gefilden der gewöhnlichen Sterblichen auf eine einsame Höhe emporgehoben wird, auf der keine Blumen sprießen; er sehnt sich nicht nach dem stillen genügsamen Behagen der kleinen Leute, nach dem Leben unter ihnen und nach dem Geliebtwerden von ihnen. Das tritt gar nicht in seinen Gesichtskreis; im Gegenteil, ihm ist es eine Wonne, in der großen Welt zu leben, im Verein mit hohen Geistern. In der adeligen Gesellschaft vornehmer, feingebildeter Menschen hat er seine wahre Heimat, und sein Schmerz ist, daß er sich in diesem Kreise nicht behaupten kann.

Demgemäß ist denn auch sein Geschick verschieden von dem der Sappho. Während sich Sappho im Kreise der beschränkten Naturen, zu denen sie so gerne heruntersteigen möchte und herunterzusteigen versucht, naturgemäß nicht ansiedeln kann, weil sie den Kleinen zu groß ist, weil die Kleinen sie von sich stoßen, weil die Durchschnittsmenschen sie nur verehren, nicht lieben können, ist dagegen Tasso nicht imstande, sich unter den Hohen, die ihn lieben, zu halten, infolge des Übermaßes seines Phantasielebens und der Ungezügeltheit seiner Leidenschaften. Eine lebhafte, immer von den letzten Eindrücken abhängige Phantasie verschiebt und verzerrt ihm die Verhältnisse der Wirklichkeit und läßt ihn die Wirklichkeit immer falsch beurteilen. Er wird allen Eindrücken des Lebens zum Opfer und lebt in einer erträumten Welt. In einer ungezogenen Leidenschaftlichkeit beginnt er die Schranken einzureißen, die in den Kreisen, denen seine Seele gehört, eingehalten sein wollen; so macht er sich das Leben in der beglückenden Gesellschaft der Hohen unmöglich.

Es gehört zu den Schwächen der Tassodichtung, daß nicht mit der nötigen Klarheit herausgearbeitet ist, ob Tasso mit seinem Scheiden aus Ferrara endgültig verloren ist, oder ob er sich aus der Wirrnis seines Lebens herauszuarbeiten vermag. Goethe hat im ursprünglichen Entwurf das Scheitern ganz sicher in Aussicht genommen, in der endgültigen Fassung nach der italienischen Reise mag er im Einklang mit der gefesteteren Stellung, die er selbst dem Leben gegenüber gefunden, sich für Tassos Rettung entschieden haben.

Wenn nun also Tasso, wie ich annehme, zerschlagen von seinem Schicksal, weitergeht und den Kampf mit dem Leben trotz aller Gefahr neuer ähnlicher Konflikte wieder aufnimmt, so tut er es, weil er auf den Dichter in sich baut — er hat im Aussprechen dessen, was ihn bedrückt, ein Heilmittel gegen seine Krankheit — und weil er sich an die Starken anzulehnen gelernt hat. Sappho dagegen gibt den Kampf mit der Wirklichkeit auf im Mißtrauen gegen ihre Kräfte und geht in einer feinen sittlichen Überempfindlichkeit aus der Welt, um die Flecken abzuwaschen, die ihr die Irrfahrt nach den heitern Blütentälern des Lebens gebracht hat, und um sich vor ähnlichen schmerzlichen Erfahrungen zu bewahren.

Tasso und Sappho sind wohl Geschwister, sie haben Familienähnlichkeit, aber sie sind auch verschieden, wie es eben Geschwister sind. Das gereicht ja Grillparzer nur zu Ehre, es zeigt, daß er selbständig gegenüber von Goethe ist, daß er ein eigenes Erleben hat. Dieses eigene Erleben hat aber auch, und zwar in weit höherem Maße, der Dritte im Bunde: Richard Wagner.

Die Lektüre eines Wagnerdramas wird neuerdings mit Recht zu den Aufgaben des deutschen Unterrichts gerechnet. An einer Persönlichkeit, die so tief in das deutsche Kulturleben eingegriffen und die zu einer so überragenden Weltbedeutung gelangt ist, sollte auch die Schule nicht vorübergehen. Für die Schullektüre aber kommen vor allem Lohengrin und Meistersinger in Betracht.

Liest man die Sappho in der Schule, so empfiehlt sich um des Vergleiches willen Lohengrin zu wählen. Es mag genügen, ihn durch die Schüler zu Hause lesen zu lassen und ihn in der Schule nur zu besprechen, und dies um so mehr, als dem Wagnerischen Textbuch der stimmungsmäßige Reiz einer eigentlichen Dichtung fehlt, was bei der Lektüre in der Schule den Schülern stark zum Bewußtsein kommen müßte. Aber man unterlasse nicht, die Schüler bei einer bloßen Besprechung der Lohengrinhandlung darauf aufmerksam zu machen, daß dieser Mangel des Textbuchs dem Dichtungswert des Lohengrindramas keinen Abbruch tut. Denn bei Wagner sind die Dichtungsworte nicht das einzige Mittel, Charaktere, Situationen und Konflikte zu gestalten; sondern bei ihm kommt als weiteres Mittel, poetische Aufgaben zu lösen, die Musik hinzu. Das Textbuch genügt wohl, das Erlebnis zu erkennen, um das es sich im Drama handelt, die volle Vergegenwärtigung der Handlung, ihre lebendige Gefühlswirkung und die tragische Erschütterung der Seele erwächst seinem Drama erst aus der Musik. Die Stimmung für das Verständnis der Lohengrindichtung bereite man dann wieder vor, indem man das Leben Wagners in einer Beleuchtung darstellt, in der das Lohengrinartige seines Wesens hervortritt: der Idealismus und heilige Ernst seiner Kunstauffassung, sein Nichtverstandenwerden und seine sich daraus ergebende Einsamkeit, das Unglück seiner Ehe, seine unendliche Sehnsucht nach hingebender Liebe und wahrem Verständnis, sein jahrelanges Ringen darum und seine sieghafte Ungebrochenheit im Unglück.

Nun lasse man die Schüler im steten Hinblick auf die Sappho das typische Lebensbild herausgestalten, das in der farbenprächtigen Hülle der Lohengrinhandlung beschlossen liegt. Man frage zunächst, ob das Mystisch-Geheimnisvolle, das Lohengrin umgibt, die Wundermacht, über die er verfügt, der schwanengezogene Nachen, in dem er naht, nur übliche Opernromantik, ein Aufputz ohne tiefere Bedeutung ist. Man lasse den Schüler finden, daß es ein fein und sicher gewähltes Symbol für die dichterische Darstellung der Göttlichkeit und der Wunderkraft der genialen Höhennatur ist. Man mag, hat man anders Zeit und Lust, den Anlaß benützen, um die Schüler über das Symbolische aufzuklären und ihnen zu zeigen, wie unendlich die symbolische Darstellung, die der Antike unbekannt ist und die von Goethe im ersten Teil des Faust und dann von den Romantikern in die neuere Literatur eingeführt ist, die Dichtungsmöglichkeiten erweitert. Der Lohengrin hat auch darin seine literarische Bedeutung, daß er die erste vollgeglückte Tragödie unserer Literatur ist, die ganz, selbst bis ins tragische Problem hinein, mit symbolischen Mitteln arbeitet. Wie fruchtbar das ist, mag man gerade aus der Darstellung der Genialität ersehen. Wir müssen es Grillparzer glauben, daß seine Sappho eine geniale Dichterin ist, und wir glauben ihm gerne, weil wir seine Sappho den Leiden der genialen Naturen so schmerzlich erliegen sehen. Bei Wagners Lohengrin sind wir nicht aufs Glauben angewiesen; wir spüren seine geniale Überlegenheit, sein Übermenschen-

tum unmittelbar, sobald wir ihn im Schwanenwagen unter den Klängen des mystisch-hehren Gralsmotivs heranfahren sehen.

Nun also: auch der Gralsritter ist hoch über die andern Menschen hinausgehoben wie die Sappho. Auch er ist den Göttern eigen. „Im fernen Land, unnahbar den Schritten" der Alltagsmenschen, im idealen Reich ist er zu Hause, und auch ihm ist einsam zumute, und er sehnt sich herunter zu den Menschen, er sehnt sich nach Liebe. Aber schon da beginnt der Unterschied. Der Gralsritter ist keine Jeremiasnatur wie die Sappho. Er empfindet sein Künstleramt nicht als drückende Last, unter der er zu erliegen droht, das ideale Schaffen ist ihm eine Wonne:

Kein Los in Gottes weiten Welten
Wohl edler als das meine hieß,
Böt mir der König seine Krone,
Ich dürfte sie mit Recht verschmähn.

Und wenn er sich nun gleichwohl nach beseligender Liebe sehnt, so meint er damit nicht die Liebe, die ihn herunterzöge von einer kalten glücklosen Höhe in das behagliche Glück der Kleinen, sondern er sucht nach einer bedingungslos hingebenden Liebe, nach einer Liebe, die sich von ihm heraufziehen ließe auf seine Höhe, er sehnt sich nach Verständnis. Würde er sie finden, so wäre er beglückt wie Goethe, als dieser, ob mit Recht oder Unrecht, in Frau von Stein die gefunden zu haben glaubte, von der er zu rühmen wußte: „Konntest mich mit einem Blicke lesen, den so schwer ein sterblich Aug' durchdringt."

Lohengrin soll so wenig die Liebe finden, nach der er sich sehnt, wie Sappho, aber er ist sich von vornherein viel mehr als diese der Schwierigkeit einer solchen Liebe bewußt. Er weiß, daß der volle Anblick seiner Überlegenheit erschrecken müßte, er weiß, um es in den Ausdrücken von Grillparzers Sappho zu sagen, daß er nur Verehrung, nicht Liebe finden würde, wenn er sich offen in der unverhüllten Herrlichkeit seiner Gralsnatur zeigen wollte. Und so fühlt er, er muß sich verhüllen, er darf sich nicht als Gralsritter zu erkennen geben; er muß für seine Liebe eine Bedingung stellen, die dann entscheidend wird für sein und Elsas Geschick; er muß verlangen:

Nie sollst du mich befragen
Noch Wissens Sorge tragen,
Woher ich kam der Fahrt
Noch wie mein Nam' und Art.

Dieses Verbot macht die eigentliche Tragik in Lohengrins und Elsas Liebe aus und wer Wagners Musik kennt, der weiß, wie genial die beherrschende Bedeutung des Verbots musikalisch zum Ausdruck gebracht ist.

Wie Sappho muß es Lohengrin erfahren, daß Liebe nur auf dem Boden der Ebenbürtigkeit, des vollen gegenseitigen Verständnisses der Liebenden gedeihen kann. Auch Elsa ist für Lohengrin zu klein wie Phaon für Sappho. Aber freilich ist Elsa aus einem andern Holz geschnitzt als Phaon, und sie darf

auch als weibliches Wesen anders sein. Sie verehrt nicht bloß, sondern sie liebt wirklich. Die Frauen haben eine natürliche Hinneigung zum Genius, in ihren Träumen sehnen sie sich wie Elsa, „die traumsüchtige Maid“, nach der Überlegenheit des sie befreienden Mannes.

Aber weil Elsa wirklich liebt, quält sie nur um so mehr die unverstandene, die verhüllte, die ihr undurchdringliche Seite an Lohengrins Sein, das Rätselhafte, das sie nicht zu durchschauen vermag. Sie ahnt, daß sie ihn nicht voll hat, solange sie ihn nicht voll erkannt hat. Sobald sie auf die geheimen Abgründe in Lohengrins Wesen aufmerksam gemacht wird, beginnt die Angst, ihn zu verlieren, und wie sie nun gar erfährt, daß er aus Wonne zu ihr kam, daß er von der Höhe zu ihr herniedergestiegen ist, wird die Angst zur Todesangst. Sie fühlt ihren Abstand von Lohengrin, er droht, ihr zu entschwinden, sie muß, koste es was es wolle, in sein Geheimnis eindringen, so will es die wahre Liebe, die nicht ruhen läßt, bis das Innerste des Liebenden durchdrungen ist, die weiter forscht, auch auf die Gefahr des Verlustes hin. Dieser Zug des wollenden Weiterschreitens ins Verderben gibt Elsa ein Stück heroischer Größe, von der Phaon himmelweit entfernt ist.

Wagner erzählt von sich, daß er um das Geschick seines Lohengrin und seiner Elsa schwer gerungen habe, bis er unter Tränen habe erkennen müssen, daß er sie nicht retten könne. Diese Erkenntnis hat Wagner nicht getrogen; ihre Liebe ist zu Ende, sobald das Mißtrauen in sie eingezogen ist, sobald Elsa über den Zustand einer naiv-vertrauenden Hingabe, einer „fraglosen“ Liebe hinaus ist, sobald sie fühlt, daß der Gemahl zu hoch für sie ist. Denn dieses Mißtrauen ist unaufhörlich, es muß immer wieder kommen. Es könnte nur schwinden, wenn Lohengrin auf seine Höhennatur verzichten, wenn er ihresgleichen werden würde, und das kann er so wenig, als er es darf. Lohengrin muß gehen, so will es nun einmal das Gesetz, unter dem er und auch Elsa stehen.

So entsteht die doppelte Tragik, die uns Wagners Drama so erschütternd enthüllt, die Tragik von der Einsamkeit des Genius, der mit einem Herzen voll Sehnsucht nach Liebe und Verständnis in der Welt der gewöhnlichen Sterblichen die ersehnte Liebe nicht finden kann, da auf die Dauer seine eine Kluft schaffende Überlegenheit nicht verborgen bleiben kann, und der zugleich immer in Gefahr ist, mit dem Bedürfnis als Retter und Beglücker zu kommen, zu verderben; und die Tragik der nichtaußergewöhnlichen Frau, die mit ihrem Traum von Mannesherrlichkeit im Herzen und ihrem Drang nach der genialen Mannesnatur zugrunde geht, wenn ihr der Traum erfüllt wird und sie nach kurzem Glücksrausch mit der vernichtenden Erkenntnis aufwacht, daß der Erkorene ihr zu hoch ist.

Will man den Schülern das Erlebnis der Dichtung durch Erfahrungen der Wirklichkeit verdeutlichen, so ist natürlich in erster Linie Wagners Leben

selber, wie schon gesagt, vor allem die Geschichte seiner Ehe mit Minna Planer, erläuternd. Aber die Lohengrintragik kehrt fast in jedem genialen Leben wieder, vor allem ist Goethes Leben voll davon. Man denke an Friederike. Ihr ist Goethe verhüllt genaht, als lustiger Bruder Studio und hat sie beglückt durch die Überlegenheit eines herrlichen Geistes. Aber wie mochte sie auch erschrecken, wenn bisweilen seine wahre Gralsnatur allzudeutlich hervortrat, wie mochte sie die Ahnung quälen, daß sie ihn nicht durchdringen und ihn also auch nicht werde halten können. Man denke des weiteren an die zunehmende Einsamkeit, der Goethe desto mehr verfiel, je größer er wurde. „Ach, da ich irrte," sagt er, „hatt' ich viel Gespielen," mit Lohengrin gesprochen, da mein Graltum noch verhüllt war, „seit ich dich (die Wahrheit) kenne, bin ich fast allein". Er hat dann erst in Schiller wieder einen Freund gefunden, weil dieser, ohne fragen zu müssen, wie sein Nam' und Art, das Gralszeichen an ihm erkannte. Und Schiller konnte es erkennen, weil auch er vom Berge Montsalvatsch kam und mit eigenen Augen das wundertätige Heiligtum des Grals erschaut hatte. Will man eine Elsa aus dem Heroischen ins Kleinbürgerliche übersetzt haben, so hat man sie leibhaftig in Luise Rau, der Braut Mörikes, der sich Mörike zum Entsetzen in seinem genialen Liebesbriefen als echter Ritter vom Heiligen Gral enthüllte. Sie hat wie Elsa gelitten unter der Angst vor seiner überlegenen Größe.

Das Verhältnis der Höhennatur zu Weib und Liebe bedeutet indes nur das unmittelbare Problem der Lohengrindichtung. Hinter ihrem nächsten Gehalt tut sich ein weiterer auf; das ist ja das Recht der symbolischen Dichtung, mit verschwimmenden Linien vom Engeren aufs Weitere zu weisen. Das Verhältnis des genialen Mannes zur Frau wird selbst wieder zum Symbol für sein Verhältnis zum Publikum. Die Welt sehnt sich in der Not des Alltags nach dem rettenden, befreienden, emporhebenden Genius; sie träumt von ihm wie Elsa. Kommt er dann und erhebt sie über ihre Not, so huldigt sie ihm, solange er nicht in seiner vollen ungetrübten Herrlichkeit hervortritt, solange er sich nur so weit zeigt, als er allen verständlich ist. Aber auch in dem, was er so zeigt, liegt schon ein Geheimnisvolles, das unverstanden bleibt, das zum Widerspruch reizt, das Gegnerschaft erzeugt und zugleich magisch zum Eindringen in dieses Unverstandene antreibt. Je mehr aber dieses Eigenartige an ihm zum Bewußtsein kommt, desto mehr verschwindet Verständnis und Liebe, desto einsamer und verlassener wird der Künstler. So viele Großen, Wagner selbst, Beethoven, Goethe, Feuerbach und natürlich auch Grillparzer und viele andere haben das schmerzlich erfahren; nach kurzer begeisterter Aufnahme eine lange Verlassenheit.

Und nun noch ein Wort zum Schluß des Lohengrin. Wie ganz anders ist er als in der Sappho. Lohengrin hat für sich Glück gesucht, indem er beglücken und befreien wollte; statt dessen hat er ohne seine Schuld aus einer tragischen Notwendigkeit seiner Natur heraus vernichten müssen. Er ist im tiefsten erschüttert, aber nicht gebrochen wie Sappho. Ihm bleibt sein Grals-

rittertum; schmerzgebeugt kehrt er in seine hehre Einsamkeit zurück, den stillen Wonnen des Schaffens zu leben, und noch im Scheiden streut er neue Segnungen aus. Denn die geniale Kraft, die in ihm wohnt, bleibt auch in solchen schmerzlichen Erfahrungen unerschüttert, ja sie zieht neue Nahrung daraus.

Wir haben das Thema von der Tragik des Dichter- und Künstlerloses in dreifacher Abwandlung an uns vorüber ziehen sehen. Bei Goethe erschien der Dichter als ein großes Kind, das in der Launenhaftigkeit seiner Phantasie und der Ungebärigkeit seiner Leidenschaft sich in der Welt, in die er gehört, nicht zu behaupten vermag. Grillparzer zeichnet uns die einsame Ausnahmestellung der Dichternatur in kalter gefährlicher Höhe, ihre Sehnsucht, herunterzusteigen ins blühende Glück des Lebens, und die Unfähigkeit dazu, in der sie sich aufreibt. Wagner spricht von der Tragik der Höhennatur, die sich darin auswirkt, daß der geniale Mensch mit seinem Herzen voll Sehnsucht nach Liebe und Verständnis durch das Undurchdringliche seines Wesens geheimnisvoll anzieht und abstößt, wodurch er sich und andern ein schmerzvolles Geschick bereitet.

Wie Grillparzers Sappho sind auch die beiden andern Behandlungen des Problems aus dem persönlichen Leben ihrer Dichter geschöpft, sie sind echt und wahr und deshalb wertvolle Besitztümer unserer Nationalliteratur. Nun mag dem Schüler die Frage aufsteigen, warum denn nicht, wenn dem so ist, alle drei auch in der Schätzung der Nation gleich hoch stehen, warum denn Grillparzer, wenn er ebenso echt und wahr zu dichten vermochte wie Goethe, hinter Goethe an dichterischer Geltung zurückstehen muß. Ich glaube, solche und ähnliche Fragen darf man an der einen oder andern Dichtung dem Schüler wohl einmal beantworten, auch wenn eigentlich die Kritik[1]) nicht die Aufgabe der Schule sein kann.

Man gehe von dem wohl unbestreitbaren Satz aus, daß Größe und Wert einer Dichtung auf der Umfassendheit und Tiefe des Weltbilds beruht, das sie enthüllt, und auf der Sicherheit der Gestaltungskraft, die sie bekundet, letzten Endes aber auf der menschlichen und künstlerischen Größe der Dichterpersönlichkeit, die sich in ihr abspiegelt.

Nun frage man die Schüler, wo bei den Dreien das umfassendere Weltbild, wo die größere Typik des Erlebens zu finden ist, und die Antwort kann nicht zweifelhaft sein: sie ist bei Goethe und bei Wagner.

Die Verkennung der Wirklichkeit infolge des Übergewichts von Phantasie und Gefühl über den Verstand und infolge einer unbezähmbaren Leidenschaftlichkeit ist das Leid zahlloser Künstler gewesen. Selbst die größten, selbst Michelangelo und Beethoven sind Tassonaturen gewesen, und eine Seite wenigstens an Goethes Wesen hat in Tasso Gestalt gefunden, wenn er auch nicht eigent-

---

1) Mit Rücksicht darauf ist von einer eingehenden kritischen Würdigung der drei Dichtungen hier abgesehen worden.

lich als Tassonatur zu bezeichnen ist. Ebenso ist das Verlangen nach hingebender verständnisvoller Liebe durch die Frau und im weitern durch die Welt, in der der Künstler lebt, tief in der Natur des Künstlers begründet, und das Hemmnis, das die Überlegenheit und Undurchdringlichkeit der Genialität des Künstlers diesem Verlangen entgegensetzt, wird fast in jedem Künstlerleben die Quelle tragischer Leiden. Wenn dann der Tasso weit über die genialen Naturen hinausweist und das tragische Leiden aller einseitigen Phantasie- und Gemütsmenschen, auch der Nichtgenialen, mit umfaßt, so gilt auch von Lohengrin, daß er bei den Höhennaturen nicht stehen bleibt. Auch in ihm ist jede starke Individualität inbegriffen, denn auch deren tragisches Leid ist, daß das Eigenartige, das in ihnen lebt, für andere undurchdringlich ist, daß es anzieht und abstößt und sie so oft zu tiefer schmerzlicher Einsamkeit verurteilt.

Dagegen werden die genialen Naturen nicht eben häufig sein, deren grundlegendes Leid es ausmacht, nicht am genügsamen Glück der kleinen Leute teilnehmen zu können, die scheitern am Versuch, sich in dieses Leben hineinziehen zu lassen. Es ist kein Zweifel, Grillparzer umspannt einen kleineren Kreis als die beiden anderen. Gewiß ist auch sein Bild nicht ganz ohne große Typik, schon deshalb nicht, weil Sappho ja Ähnlichkeit sowohl mit Tasso als Lohengrin hat. Die Einsamkeit der Höhennatur, die Verkennung der Wirklichkeit infolge der allzu regen und selbständigen Tätigkeit der Phantasie im Dienst der Gefühle, die Unfähigkeit, die Wirklichkeit zu meistern, sind die Leiden vieler Großen, aber der Zug, an dem Sappho eigentlich tragisch scheitert, das neidische Hinblicken auf das Glück der Kleinen, wird man sich doch nur als vorübergehende Stimmung bei manchem Großen denken dürfen. Die Gefahr, aus dieser Stimmung heraus schwere Niederlagen im Kampfe des Lebens zu erleiden, wird bei den meisten nicht allzu groß sein. Mit Tasso und Lohengrin ist ein tieferer Blick ins Leben getan als mit Grillparzers Sappho.

Dagegen ist die Gestaltungskraft, mit der Grillparzer sein Erlebnis dichterisch ausgesprochen hat, bewundernswert. Besonders der erste Akt ist ein Muster sicherster Klarlegung der grundlegenden Verhältnisse. In den Ursachen, die die Entstehung der Liebe Sapphos zu Phaon verständlich machen, ist die tragische Notwendigkeit ihres Zerfalls mit aufgezeigt, und zugleich ist mit einer erstaunlichen echt künstlerischen Gedrängtheit der höchste Wonnerausch dieser Liebe, ihr Werden und der Keim ihrer Lösung in eins zusammengefaßt. Ich wüßte aus allen Dramen Schillers keinen Expositionsakt, der diesen Grillparzerschen an psychologischer Feinheit erreichte. Auch die Weiterentwicklung des psychischen Prozesses, sodann das im zweiten Akt einsetzende Charakterbild der Melitta sind vorzüglich geglückt. Nur den vierten Akt mit starkem seelischem Leben zu füllen, ist ihm nicht gelungen. Er ist wie auch die Gestalt des Dieners Rhamnes etwas äußerlich geraten.

Im Aufbau überragt sogar Sappho den Tasso, allerdings nicht den Lohen-

grin. Der Tasso hat nicht den bequemen durchsichtigen klaren Bau wie die beiden andern Dramen; im Tasso ist die Entwicklungslinie nicht so schlicht und einfach; man bekommt sie nicht so leicht in die Hand wie bei Grillparzer und Wagner; auch das Schwankende des Schlusses ist ein Mangel in seiner Gestaltung. In der Sappho dagegen ist der psychische Verlauf in fünf übersichtliche Bilder mit sicherer Kunst zusammengefaßt: im ersten Akt das volle Glück, das aber schon von einer Ahnung des Gegensatzes getrübt zu werden beginnt, im zweiten das halbunbewußte Hervortreten des Gegensatzes, im dritten der Konflikt auf seiner Höhe, im vierten die Gegenwehr und Beflecktung der Sappho, im fünften die Lösung des Konflikts und die Entsühnung.

Ebenso schön und einfach bei noch reicherem vollerem Inhalt ist der Bau des Lohengrin. Erster Akt: die geniale Natur siegt bei ihrem ersten Auftreten durch ihre Überlegenheit widerstandslos. Zweiter Akt: sobald die erste Verblüffung geschwunden, entwickelt sich aus dem unbestrittenen Sieg Neid und Haß, und die Undurchsichtigkeit des Genies bietet sowohl Angriffspunkte als Anlaß zur Beängstigung. Dritter Akt: die Katastrophe.

Nun könnte man sagen, an Gestaltungskraft stehen sich die Dichter etwa gleich, ja man könnte meinen, Grillparzer gehe Goethe voran, wenn nicht die Erwägung entgegenstände, daß das umfassendere Weltbild zu liefern eine größere Gestaltungskraft erfordert als das weniger umfassende. Zudem ist Goethe trotz der Mängel des Tasso gestaltungskräftiger als Grillparzer, weil er seinen Figuren eine Intensität des Welterfahrens, eine Höhe des Weltblicks zu geben vermochte, die denen Grillparzers fehlt; natürlich auch den Figuren von Wagners Lohengrin, nur daß hier dieses Fehlen ausgeglichen wird durch die Vertiefung ihres Gefühlslebens mit den Mitteln der Musik.

Das führt dann auf das, was vollends entscheidend ist für den Gesamtwert der drei Dichtungen, auf die Dichterpersönlichkeiten, die in jeder von ihnen sichtbar werden. Die Schönheit einer Dichtung ist in letzter Linie bestimmt durch die Umfassendheit, die Höhe, die Stärke und Kraft des Dichtergeistes, der in der Dichtung sein Wesen niedergelegt hat, und da muß nun allerdings Grillparzer zurückstehen. Schon daß er kein so umfassendes Weltbild erstehen lassen konnte, ist das Zeichen seiner geringeren Kraft.

Sodann aber erweist sich auch sonst seine Sappho als das Kind einer zwar feinen und zarten, aber auch ängstlichen, wenig kraftvollen Persönlichkeit. Die Sehnsucht nach den saftiggrünen Niederungen des Lebens verrät nicht eben den starken Geist, und auch die schnelle Flucht Sapphos aus einer Welt, der sie nicht gewachsen ist, ist wohl rührend, aber trotz der priesterlich weihevollen Erhabenheit, mit der sie sich vollzieht, gewiß ein Zeichen von Schwäche wie überhaupt die stille Resignation, die dem ganzen Werk Grillparzers das Gepräge gibt.

Dem gegenüber ist der Tasso schon an sich der viel stärker veranlagte, der viel tiefer mit dem Leben und seinem Ich ringende Geist. Und Goethe hat noch

außerdem dadurch, daß er deutlich von ihm abrückt und ihn als Kranken behandelt, sowie durch die weitblickende, weltüberschauende Höhe, auf der er die Tassodichtung hält, den Eindruck geschaffen, daß hinter dieser Dichtung ein mächtiger Geist steht, der seinen schwankenden und unsichern Helden bei weitem überragt, und in Lohengrin endlich ist das Sieghafte des Genius, seine auch durch die Schmerzen tragischen Erlebens nicht zu zerstörende Lebenskraft wunderbar zum Ausdruck gebracht und ein erhebendes Bild von der Mächtigkeit der genialen Natur gegeben, hinter der der mächtige Geist dessen, der dieses Bild geschaffen, unmittelbar geahnt wird.

Also gewiß: Grillparzer ist ein echter Dichter, ein bewundernswürdiger Menschenschilderer, ein reifer und sicherer Gestalter; gleichwohl bleibt er in einem hinter seinen beiden Mitbewerbern und auch hinter Schiller, den er an psychologischer Kunst zweifellos überragt, zurück, in der Größe der Persönlichkeit, die aus dem Dichtungswerke spricht. Ihm fehlt die Mächtigkeit des Wuchses, er war eine feine, aber keine im eigentlichen Sinne wuchtige Natur, und deshalb ist Grillparzer trotz aller bezaubernder Vorzüge seines Schaffens doch nur ein Dichter zweiten Ranges, wenn auch einer der größten unter ihnen.

Ich stehe am Ende dessen, was ich zu sagen habe. Die Aufgabe, die ich als Ziel unseres Unterrichts bezeichnet habe, das individuelle und typische Lebensbild, das die Dichtung entfaltet, voll zu verdeutlichen und die sich im Kunstwerk offenbarende menschliche und künstlerische Persönlichkeit des Dichters klar hervortreten zu lassen, hat sich uns als so groß und umfassend erwiesen, daß wir ruhig alles Überflüssige, alle gelehrten Parerga, allen leeren Notizenkram, alles, was zur Förderung der Wirkung des Dichtwerks nicht unmittelbar beiträgt, schwinden lassen können und uns ganz darauf beschränken dürfen, zu verständnisvollem Genießen der Dichtung zu erziehen.

Tun wir das, dann bin ich überzeugt, daß wir an den Werken unserer großen Dichter unsern Schülern eine Kenntnis unseres nationalen Wesens, eine Weite des Blicks über das Leben, ein sicheres Verständnis für Persönlichkeiten und geistige Zusammenhänge, eine ästhetische und sittliche Schulung verschaffen können wie mit keinem andern Unterrichtsgegenstand. Wir werden es dann zu unserer Freude erfahren, daß wir in ihnen ein Bildungsmittel von einem geistigen Wert haben, um das uns die Vertreter aller andern Fächer beneiden müssen.

# Grundsätze und Beispiele für die Behandlung moderner Prosa im deutschen Unterricht an Oberklassen.

Von **Hermann Binder.**

Inhalt.



## I. Allgemeines.

Eine der meistumstrittenen Neuerungen des württembergischen Lehrplans von 1912[1]) ist die Forderung, daß moderne Prosa in allen Klassen behandelt werden soll. Und doch sollte es eigentlich eines Beweises nicht bedürfen, daß wie auf der Mittelstufe die Beschäftigung mit mustergültiger deutscher Prosa auch auf der Oberstufe nicht fehlen darf, weil erst da die gereifteren Schüler aus dem Studium fremdsprachlicher wie deutscher Schriftwerke wirkliches Stilgefühl gewonnen haben können. Wohl wahr: Für uns Deutsche bedeutet die sprachliche Form nicht so viel wie für den Romanen, wir halten es gerne mit Faust und finden, daß Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vorträgt und vortragen soll. Ebenso gewiß aber ist, daß unsre Jugend auf manchen schellenlauten Toren weniger hereinfallen würde, wenn sie mit geschärften Sinnen das Echte vom augenblicklich Glänzenden auch sprachlich zu unterscheiden wüßte.

Es ist eben auch bei der Prosa ganz falsch, Inhalt und Form als zwei getrennte, willkürlich für sich bestehende Wesenheiten aufzufassen: Auch in der Prosa stehen neben den begrifflichen Bedeutungen die Gefühlswerte der einzelnen Worte wie der Wortverbindungen, die auf einem Komplex von höchst verschiedenen Elementen, sachlichen wie formalen, beruhen; auch hier gelten und wirken neben den logischen Gesetzen, der Syntax u. a. die so oft verletzten ästhetischen des Klangs, des Rhythmus usw. Im letzten Grund ist ja überhaupt[2]) die Gegenüberstellung von Prosa und Poesie ganz schief, weil das Kriterium des gebundenen Metrums nicht den Kern der Sache trifft. Was ist Poesie, sagt Goldscheider, wenn ein Grimmsches Märchen es nicht ist? — Was ist Poesie, wenn Goethes „Hymnus an die Natur" es nicht ist? Von Novalis' „Hymnen an die Nacht" haben wir die „Prosa"fassung neben der fast gleichlautenden in freien Rhythmen. Nietzsches „Zarathustra" hätte vielleicht doch etwas weniger Unheil in jugendlichen Köpfen angerichtet, hätte nicht die Prosafassung

1) Siehe meinen Bericht darüber Südwestd. Schulblätter 1914, S. 152ff.

2) Vgl. z. B. Goldscheider im Handbuch d. d. U. I 3 und Walzel, Kunst der Prosa, Ztschr. f. d. d. U. 1914, S. 1ff., S. 31ff.

dem Irrtum Vorschub geleistet, es handle sich darin um wissenschaftliche Erkenntnis. Unsere Schüler müssen also unterscheiden lernen zwischen den verschiedenen Formen der ungebundenen Rede, der wissenschaftlichen, rhetorischen und poetischen. Ich bin mir des Unzulänglichen dieser Einteilung natürlich wohl bewußt:[1]) Auch in der wissenschaftlichen Prosa gibt es definierbare Stilunterschiede genug, nicht nur historisch bedingte: Neben der apollinischen Klarheit eines Eduard Zeller oder D. F. Strauß finden wir auch das lodernde Feuer eines Heinrich v. Treitschke, das farbige Feuerwerk eines Richard Muther auf den Höhen deutscher Stilkunst. Ebenso ist der Begriff der rhetorischen Prosa ein sehr weiter. Nehmen wir nur die epideiktische Rede. Von einem akademischen Festvortrag ist ein weiter Weg bis zu einer — Liederkranzfestrede, die auf ein tausendköpfiges Publikum berechnet, auch stilistisch darauf angelegt sein muß. Endlich in der poetischen Prosa: Welten scheinen zu liegen zwischen der lyrischen Stimmungskunst etwa in Storms „Immensee" und Gottfried Kellers „Gerechten Kammachern". Es kommt uns ja aber auch hier nicht an auf das Einteilen und auf Vollständigkeit, sondern nur auf den Reichtum und die Mannigfaltigkeit deutscher Prosakunst, von der unsre Schüler auch stilistisch einen Begriff bekommen sollen.

Wir verlangen, daß sie gute deutsche Prosa schreiben und reden lernen. Wir müssen ihnen also auch Muster dazu vorlegen, um so mehr als der moderne junge Mensch weniger liest als früher.[2]) Es genügt dazu nicht, daß sie stilistisches Beobachten an fremden Sprachen lernen und üben, in die sie eben doch nicht tief genug eindringen können. Es genügt dazu auch nicht die Beschäftigung mit der klassischen Prosa Lessings, Schillers, selbst Goethes. Nietzsche hat doch vor allem auch deshalb so stark auf die Jugend gewirkt, weil er formell so schrieb, daß sie zu fühlen glaubte: das ist Fleisch von unserem Fleisch. — Die auf die Jugend eindringenden Einflüsse schlechter Prosa sind auch stärker geworden, seit sie mehr — Zeitungen liest. — Und dem steht doch gegenüber die hochentwickelte Kunst moderner Prosaschriftsteller, der Wissenschaftler und Redner, wie der Dichter, von Mörike und C. F. Meyer bis auf Hermann Hesse und Thomas Mann.

Damit ist der zweite Gesichtspunkt schon bezeichnet, der für die Forderung moderner Prosa im Oberklassenunterricht maßgebend war; es ist der literargeschichtliche. Mit Recht hat man ja zwar die Literaturgeschichte als Lehrfach aus der Schule verbannt.[3]) Aber wenn wir uns, vor allem eben im Deutschunterricht, davor hüten müssen, die Schülerköpfe mit totem Wissensstoff zu belasten, Wissen braucht es auch hier; ja, die Schule muß hier nach einer Richtung

1) Vgl. R. M. Meyer, Deutsche Stilistik = Handbuch d. d. U. III. 1 S. 165ff.

2) So war es vor dem Krieg. Was für eine Jugend wir nachher haben werden, wer wollte jetzt darüber Vermutungen aufstellen?

3) Vgl. darüber z. B. das Urteil Rudolf Lehmanns, Der deutsche Unterricht[3], S. 34ff.

noch mehr leisten, als bisher vielfach geschehen ist. Darum schreibt unser Lehrplan schon für die Mittelklassen vor, daß von hervorragenden Verfassern die Lebensumstände in den Hauptzügen mitgeteilt werden sollen. Ist es doch gerade unter dem Gesichtspunkt der Literaturgeschichte wichtig, daß von unten auf im Deutschen planmäßig den Oberklassen vorgearbeitet werde, damit in Oberprima der Unterricht auf früher Gelesenem und Gehörtem aufbauend und zusammenfassend auch über unsere Klassiker herab bis an die Schwelle moderner Zeit geführt werden kann. Das größte Neue nun aber, wodurch das 19. Jahrhundert die deutsche Literatur bereichert hat, ist eine Prosadichtung, wie sie eine frühere Epoche schlechterdings nicht aufzuweisen hatte.

Zwei Einwände aber müssen entkräftet werden, die gegen die Behandlung moderner deutscher Kunstprosa im Unterricht erhoben werden können. Ist es nicht eine Verführung zu tändeln statt zu arbeiten, wenn wir etwa Novellen mit unseren Schülern lesen? Das Drama mit seiner straffen, konzentrierten Handlung ist doch eine ungleich schärfere Schule des Geistes? Und weiter: Wird nicht Wichtigeres ungebührlich zurückgedrängt, wenn wir auch noch Behandlung von Prosakunstwerken hinzunehmen und verlangen?

Zunächst: Die Forderung der Prosa schlechthin schließt auch die Behandlung wissenschaftlicher und rhetorischer Prosa mit ein; daß dabei — etwa auf Grund eines verständig zusammengestellten Lesebuches — wirklich gearbeitet werden kann, wird niemand bestreiten wollen. Aber freilich: Die Gefahr liegt nahe, daß dadurch Stoffe hereingezogen werden, die dem deutschen Unterricht fremd sind, und daß dessen eigentliche Zwecke, also hier vor allem die Einführung in die Nationalliteratur, Not leiden. Muß also doch in der Hauptsache Behandlung von Prosadichtungen gefordert werden, so kommt es doch nur darauf an, geeignete Kunstwerke auszuwählen und ernsthaft zu behandeln, um jenem erstgenannten Vorwurf zu begegnen; und es wird Aufgabe der nachfolgenden Erörterungen und Beispiele sein, dafür Fingerzeige zu geben. Richtig geleitet können reifere Schüler, das ist die volle Überzeugung des Verfassers, bei Behandlung von Novellen fast ebensoviel an literarischem Wissen und Verständnis, ästhetischer Schulung und allgemein menschlicher Förderung gewinnen wie bei der Lektüre von Dramen. Nur freilich: Sowenig die Behandlung der Klassiker beeinträchtigt werden darf durch die Einführung in die Literatur des 19. Jahrhunderts, so wenig dürfen wir nun umgekehrt in eine Überschätzung des künstlerischen wie pädagogischen Wertes der Prosadichtung verfallen. Beides aber kann sehr gut gewährleistet werden. Wird all der unnötige Ballast ehrsamer Literaturgeschichte vom „Wessobrunner Gebet" bis zu den Schlesiern ausgeworfen, so bleibt neben Lessing, Goethe und Schiller auch für Hebbel, Storm und Keller Zeit. Und daß die großen Meisterdramen immer die eigentlichen Höhepunkte des deutschen Unterrichts an Oberklassen bilden werden, das liegt in der Sache selbst.

Fragen wir nun, was sollen wir von moderner Prosa mit unseren Schülern behandeln, so können hier nur einige allgemeine Bemerkungen Platz finden.[1]) Oberster Gesichtspunkt muß sein, daß nur literarisch Wertvolles gelesen wird. Unter der reichen Fülle solcher Werke ist dann das für die betreffende Altersstufe Geeignete auszusuchen.[2]) Landsmannschaftliche Rücksichten mögen des ferneren hinzukommen, endlich und vor allem der persönlichen Neigung des Lehrers der nötige Spielraum gelassen werden, da hier ganz besonders nur derjenige wirklichen Erfolg haben kann, der aus dem vollen schöpft und mit dem Herzen bei der Sache ist. So wird man z. B. Gottfried Keller am besten der Prima vorbehalten, während einzelnes von C. F. Meyer auch schon für eine begabte Obersekunda in Betracht kommen kann. Mörike wird in Süddeutschland, Storm im Norden mehr hervortreten dürfen. E. T. A. Hoffmann, mit dem mancher phantasie- und musikbegabte Lehrer recht viel wird anfangen können, ist doch nicht jedermanns Sache, während anderseits Otto Ludwigs ausgezeichnete Erzählung „Zwischen Himmel und Erde“ auch nicht jeden zur Behandlung locken wird.

Auch äußere Umstände werden oft Rücksicht erheischen. Wo reichdotierte Studienbibliotheken den Schülern zur Verfügung stehen[3]), wird man auch einmal von C. F. Meyers „Jürg Jenatsch“ genügend Exemplare zusammenbekommen, um ihn in der Klasse zu lesen, etwa im Anschluß an Schillers „Wallenstein“; im allgemeinen wird man jedoch auf Werke angewiesen sein, die in billigen Volks- oder Schulausgaben vorliegen, an denen ja aber glücklicherweise kein Mangel ist.

Wurde schon bei den Gegenständen der Behandlung der persönlichen Entscheidung des einzelnen Lehrers alle Freiheit gewünscht, so gilt gleichermaßen von der Art und Methode der Lektüre moderner Prosa, daß die Persönlichkeit eines gebildeten und anregenden Lehrers sich frei und ungehindert muß entfalten können. Wer zum erstenmal an eine derartige Aufgabe herantritt, wird, wenn er nicht geschulter und belesener Fachmann ist, energischster Arbeit bedürfen, um ihr gerecht zu werden. Der Neuling wird vielleicht nicht schlecht fahren, wenn er sich zunächst einen ihm besonders zusagenden Schriftsteller vornimmt, seine Werke (einschließlich der Briefe usw.) ganz und gründlich durchliest und sich in der wissenschaftlichen Literatur über ihn heimisch macht von den Biographien bis zu den Doktorarbeiten, deren es aus der Schule von

---

1) In den Vorträgen hatte Verfasser diese Frage im Anschluß an den württb. Lehrplan eingehender behandelt, was hier nicht wünschenswert erscheint.

2) In dieser Beziehung scheint mir z. B. B. Sprengel in seiner sehr lesenswerten Schrift: Die neuere deutsche Dichtung in der Schule (1911) zu weit zu gehen.

3) Daß in den Lehrerbibliotheken die Klassiker des 19. Jahrhunderts nebst den notwendigsten wissenschaftlichen Hilfsmitteln nicht fehlen sollten, ist eine vielerorts noch unerfüllte Forderung.

Köster, Walzel u. a. viele vortreffliche auf unserem Gebiet gibt. Ist so gleichsam ein Kristallisationspunkt geschaffen, so wird das Einarbeiten in neuen Stoff leichter und fruchtbringender vonstatten gehen. Das Ziel aber freilich für den Deutschlehrer an oberen Klassen wird doch wohl das sein, daß er allmählich sein ganzes Gebiet beherrschend überschauen lerne, um wirklich der literarische Führer und Berater der ihm anvertrauten Jugend sein zu können. Steht der Lehrer z. B. als Klassenlehrer seinen Jungen nahe, so wird er diese Führung auch auf ihre Privatlektüre erstrecken, sich berichten lassen, was sie schon gelesen, ihnen weiter raten, sie zu kurzen freigesprochenen Berichten über Gelesenes in der Klasse ermuntern. Oft gelingt es, eine Art gemeinsames Arbeitsgebiet für das Schuljahr oder einen Teil davon abzugrenzen, etwa für ein Tertial in Oberprima Novellen der Romantik, oder mindestens ein Zentrum zu schaffen, um das sich die Schülerreferate gruppieren können. Sorgt man dafür, daß möglichst viele der Kameraden das besprochene Buch auch vorher gelesen haben, so kann, vom Lehrer richtig geleitet, mitunter eine anregende und lehrreiche Debatte an solche Berichte sich knüpfen, denen man sich hüten wird den anmaßlichen Titel „Vortrag" zu geben. Sind doch solche schlichteren mündlichen Arbeiten, deren freie Wiedergabe aus dem Gedächtnis man verlangen kann, viel mehr wert als große, meist abgelesene „Vorträge", etwa über „Leben und Werke" irgendeines Dichters; Leistungen dieser letzteren Art pflegen mehr oder weniger unselbständig aus einigen vielleicht ganz guten Büchern zusammengeschrieben zu sein, während in unsrem Fall eine, wenn auch bescheidene, eigene Arbeit zu leisten ist. Auch wird die Fähigkeit mündlichen Ausdrucks so ungleich mehr geweckt und gefördert.[1])

Natürlich aber können solche Arbeiten der Schüler nur dann Nutzen bringen, wenn sie vorher gelernt haben, worauf sie bei ihren Referaten achten sollen. Das ist Aufgabe der Klassenlektüre. Hat man nun also eine Novelle, Rede oder dgl. dazu bestimmt, so empfiehlt es sich, das von den Schülern zu verlangen, was die meisten ohnehin tun: daß sie den Text für sich gelesen haben, ehe die Behandlung in der Klasse beginnt. Man wird ja, besonders bei längeren Werken, je höher die Klasse ist, um so weniger von dem Text im Unterricht selbst vorlesen; zu ausgedehnten Lesestunden fehlt die Zeit; solche wären allerdings Verführung zu behaglichem Nichtstun. Anderseits schadet es freilich auch der Würde eines wohlweisen Oberprimaners durchaus nicht, wenn er einmal angehalten wird, einige Seiten moderner deutscher Kunstprosa sinngemäß und ausdrucksvoll vorzulesen, und der Lehrer wird (d. h. wenn er's

1) Auf ein sehr einfaches Mittel ebendazu, das zugleich auch das Stilgefühl stärkt, sei hier noch hingewiesen: Es besteht darin, daß die Schüler aus guten Prosaschriftstellern ausgewählte Stücke, die sich zum Vortrag eignen, in der Klasse auswendig vortragen. Eine bewährte Tradition des Tübinger Stifts hat dem Verfasser diesen Gedanken nahegelegt, der sich als recht fruchtbar erwiesen hat.

versteht!) manchmal gut tun, die eigenartige Schönheit etwa der Sprache C. F. Meyers den Jungen erst dadurch fühlbar zu machen, daß er selbst einige Stücke vorliest.

Während, vor oder nach der Behandlung des Werkes können kleine Aufgaben gestellt werden: Stoffliche Zusammenstellungen, Charakteristiken, Vergleiche mit früher Gelesenem, bei historischen Novellen Verhältnis zu bestimmten geschichtlichen Quellen oder Darstellungen, Biographisches, Stilistisches usw. Nur wird man sich sehr hüten müssen, des Guten zuviel zu tun und eine erschöpfende Behandlung anzustreben, die allzuleicht eben auch Interesse und Geduld der Schüler erschöpft. Insbesondere werden in der Regel wohl auch lange Einleitungen stofflicher, literargeschichtlicher oder biographischer Art zu meiden sein. Aus der Lektüre soll sich eine Vorstellung von der Eigenart des Schriftstellers ergeben. Gelesene Stücke sind untereinander zu verknüpfen, so bekannt gewordene Schriftsteller in literargeschichtlichen Zusammenhang zu bringen, wobei natürlich dann die Hand des Lehrers bei der Lektüre sachte, aber zielbewußt leiten, sein überlegenes Wissen und Urteil nachher die richtige Beleuchtung geben muß.

Daß von den Prosadichtungen vorzugsweise Novellen für die Behandlung im Unterricht in Betracht kommen, hat seinen Grund nicht nur in der Kürze und Geschlossenheit, die gerade dieser Dichtungsgattung meistens eignet, sondern vor allem in ihrer literargeschichtlichen Bedeutsamkeit im 19. Jahrhundert: Mit einer ganzen Reihe der hervorragendsten Charakterköpfe unserer Nationalliteratur können auf diesem Wege die Schüler bekannt gemacht werden. Vor vielem Theoretisieren wird man sich auch hier hüten müssen, da die Fragen nach Begriff und Geschichte der Novelle[1]) viel zu verwickelt sind, als daß man sie vor Schülern, denen die Vorkenntnisse fehlen, ausführlicher abhandeln könnte. Man mag etwa den Sekundanern, mit denen man vielleicht eine Novelle von Riehl liest, dessen Definition zu erläutern suchen: „Die Novelle kann nichts andres darstellen als die Konflikte eines psychologischen Problems, durch eine Geschichte gelöst, in der sparsamen Kunstform eines erzählenden Vortrags.“ Mit den Primanern, die Storms „Schimmelreiter“ und C. F. Meyers „Heiligen“ kennen, mag man einmal das Problem besprechen, wie Roman und Novelle zu unterscheiden sein möchten, wobei denn die an gangbare Anschauung sich anschließende Definition R. M. Meyers (Stilistik S. 189) gute Dienste tut, nach der im Roman die „interessante Entwicklung, d. h. fesselnde Überleitung aus einem früheren zu einem späteren Zustand“ die Hauptsache bildet. Fruchtbare

---

1) W. H. Riehl, Novelle und Sonate. In: Freie Vorträge, 2. Sammlung, 1885. — H. Bracher, Rahmenerzählung und Verwandtes bei Keller, C. F. Meyer und Storm. Untersuchungen zur neueren Sprach- und Lit.gesch. N. F. III, 1909. — Sprengel, Die Kunstform der Novelle, Eckart VI. 4. H. Jan. 1912. — Walzel in d. Ztschr. f. d. U. 1915, S. 161 ff.

Gesichtspunkte für den Unterricht ergibt auch Meyers Hinweis (ebenda S. 181) auf den gemütlichen Anteil, den der Novellendichter für seine Personen an den Tag legt. Das trifft ja nicht nur für Eichendorff, Mörike und Storm zu; auch bei C. F. Meyer ist gerade der ungeschulte Leser ausdrücklich auf den inneren, subjektiven Anteil des Dichters an seinen Gestalten hinzuweisen. Man kennt sein Bekenntnis „Il y a du C. F. Meyer dans tous les personnages du Pescara". Wandelt der Roman mehr in den Spuren des Epos, so tritt in der Novelle das lyrische Element meist stärker zutage, am stärksten bei Storm. Man wird darum, wenn man ihn behandelt, starken Nachdruck auf die Erlebnisgrundlage seiner ganzen Dichtung zu legen haben, die sich nicht auf das Milieu beschränkt, sondern vielfach auch die gewählten Probleme und ihre Behandlung und Lösung bedingt. Man wird der dadurch erklärten Enge der Stormschen Welt die Weite und den Reichtum derjenigen G. Kellers, seinen „goldenen Überfluß" gegenüberstellen können und zu der stark und überall sich hervordrängenden Subjektivität des einen und der kraftvollen Freude an der Welt der Objekte bei dem anderen als drittes die sich verhüllende Subjektivität C. F. Meyers hinzufügen, der sich aus der zu nahen und zu rohen Gegenwart in die ihn besser maskierende geschichtliche Vergangenheit flüchtet. Von dem subjektiven Element bei Storm zeigt man den Einfluß auf die Technik, die Vorliebe für Erinnerungsnovellen und Icherzählungen, die Rahmentechnik, das Herauswachsen einzelner Situationen und Motive aus lyrischer Empfindung, Stimmungsmalerei u. ä., während den Schweizer Keller seine Wirklichkeitsfreude oft zu einer Breite der Gegenstandsschilderung führt, die man doch um alles nicht missen möchte.

Endlich wird sich Gelegenheit geben, das Verhältnis von Novelle und Drama zu berühren, was auch dazu dienlich sein mag, vor einer Überschätzung der Novelle zu warnen. Wohl ist ja für Novelle wie Drama wesentlich, daß ein Konflikt im Mittelpunkt steht; beide wirken gegenüber der epischen Breite des Romans durch ihre sparsame, knappe Form. Weltanschauungsdichtung sind beide, also „fähig die tiefsten Probleme aufzunehmen". Diese Verwandtschaft hat bekanntlich Storm zu einer seither oft wiederholten Bezeichnung der Novelle als der „epischen Schwester des Dramas" verführt. Man kann die Erörterung Storms vorlesen[1]), um ihre Unhaltbarkeit darzutun. Die Gelegenheit hierzu wird sich aber eher als bei Storm, dem eben die dramatische Ader fehlte und dem man mit der Anführung jener Theorie keinen Dienst tut, bei G. Keller oder noch besser bei C. F. Meyer bieten. Wie neben Kellers ganzem Schaffen seine unglückliche Liebe zum Drama hergeht, wird man gelegentlich den Schülern sagen und sie finden lassen, warum Keller seiner besten Eigenart nach nicht zum Dramatiker taugte. Noch prägnanter aber liegt der Fall bei Meyer, der wohl

1) Storm-Keller, Briefwechsel hg. v. Köster² S. 249ff. Storm, Werke, Ergänzungsbd., S. 94f. 233. — Auch Sprengel, Kunstform, S. 235. Walzel, Kunstform, S. 181.

auch schreibt: „Il y a un diable, qui me tourmente, c'est le démon du drame" —, aber doch weiß, daß „une nouvelle même à effets dramatiques n'est pas un drame," und des öfteren auf diese Fragen zurückkommt. Gewiß gehören sie auch im Unterricht zu den fruchtbaren; nur darf man sie nicht ab ovo behandeln, zu viel erreichen und alles sagen wollen.

Im übrigen aber seien es damit genug der allgemeinen Richtlinien, von denen das soeben Gesagte auch gelten kann. An zwei Beispielen, die beide schon praktisch erprobt sind, möge denn erläutert werden, wie der Verfasser sich die Behandlung von Novellen im Unterricht etwa denkt.

## II. Konrad Ferdinand Meyers „Amulet" in Obersekunda oder Unterprima.[1]) Seine Quellen.

Vorbemerkung. Als ich Ostern 1914 die Vorträge hielt, die hier für den Druck bearbeitet erscheinen, fußte ich in der Quellenfrage zum „Amulet" im wesentlichen auf der anscheinend sehr gründlichen Untersuchung von Anna Lüderitz (Archiv f. neuere Sprachen Bd. 112, S. 110ff. Kaeslin in „Wissen und Leben" II. [Nov. 1908], S. 133f. bringt nichts Neues). Seither haben Studien an Ort und Stelle, auf der Züricher Stadtbibliothek und in Kilchberg, wo ich von der (inzwischen leider verstorbenen) Witwe des Dichters und seiner Tochter, Fräulein Camilla Meyer, aufs liebenswürdigste aufgenommen wurde, meine Ahnung bestätigt, daß A. Lüderitz die historischen Hauptquellen Meyers an viel zu entlegenen Orten gesucht hat. Die Quellenfrage erscheint demnach hier in wesentlich anderer Beleuchtung, als ich sie damals darstellte.

K. F. Meyer im Unterricht zu behandeln, dazu bedarf es bei der Eigenart dieser kulturvollen und differenzierten Dichterpersönlichkeit besonders sorgsamer Überlegungen; allzu leicht bleibt der Anfänger, auch mancher Lehrer, am Stofflich-Historischen hängen, womit dem Dichter Unrecht geschieht. Und doch ist es an der Hand guter Monographien nicht allzuschwer, sich wirklich in ihn einzuarbeiten. Zu warnen ist freilich vor dem (durch sein Material leider einstweilen noch unentbehrlichen) Buch von Langmesser, nur mit Vorbehalt für uns Deutsche benutzbar ist das ungemein fleißige Werk des französischen Vicomte d'Harcourt, der, in gewissem Sinne wohl ein Geistesverwandter des Dichters, doch von der eitlen Überschätzung des französischen Elements bei Meyer nicht frei ist und im Zusammentragen von Stoff zuviel des Guten tut. Die lebendigste Anschauung von der Persönlichkeit K. F. Meyers gibt das feine Büchlein seiner geistig bedeutenden Schwester, Betsy Meyer; Adolf Frey führt am besten in das Ganze seines Lebens und seiner Werke ein, Köhlers und Kalischers Studien bieten dem, der mit dem Dichter vertraut ist, eine Fülle von Anregung, ohne daß man überall hin zu folgen brauchte.[2]) Das wich-

1) Billige Ausgabe: 1. Novellenbuch der d. Dichtergedächtnisstiftung (= Bd. 9).

2) Langmesser, C. F. Meyer. Sein Leben, seine Werke und sein Nachlaß. 3. Aufl. 1905. — d'Harcourt, C. F. Meyer, sa vie, son œuvre. Paris 1913. — C. F. Meyer

tigste freilich ist die Vertrautheit mit dem Dichter selbst; zu den Werken, von denen namentlich die Gedichte heranzuziehen sind, kommen die Briefe[1]), die, viel weniger ergiebig als bei Storm und Keller, doch manchen Aufschluß geben.

Weniger wesentlich als die Kenntnis des Dichters sind geschichtliche Vorstudien; viel eher hat der historisch geschulte und interessierte Lehrer sich davor zu hüten, daß nicht durch allzu ausgiebige geschichtliche Erläuterungen im Unterricht das Stoffliche zu breiten Raum erhalte. Der Nichtfachmann wird sich über den gegenwärtigen Stand des Wissens über die Bartholomäusnacht etwa aus der Antrittsvorlesung von Walther Platzhoff (Preuß. Jahrbücher 150) Rats erholen können.

Sehr lockend ist für den Philologen natürlich die Quellenfrage, die ja für eine Reihe von Werken Kellers und Meyers gelöst und auch für das „Amulet" lösbar und reizvoll ist. Zwei Arten von Quellen sind zu unterscheiden, die literarischen, die das Motiv abgegeben, die historischen, die Meyer das historische Material geliefert haben. Daß Meyer das leitende Motiv zum „Amulet" einem Roman von Prosper Mérimée verdankt, steht fest. Wir wissen, daß er diesen Dichter gekannt und hochgeschätzt hat, nicht nur aus der mündlichen Überlieferung, die Kaeslin anführt.[2]) Dem Dichter Hermann Friedrichs schrieb er: „Ich kann vorläufig nicht genug zur Kultivierung der kurzen Novelle à la Mérimée raten." Und auf seiner Hochzeitsreise nach Corsica fühlte er sich auf Schritt und Tritt an Mérimées „Colomba" erinnert, an der er die unglaubliche Lebenswahrheit in Landschaft und Volkssitte hervorhebt. Er entwarf auch seinerseits damals den Plan zu einer „Colomba", den er in seinen letzten Lebensjahren wieder aufgriff. Da gerade die „Colomba" von Mérimée an manchen Schulen gelesen wird und dieser Dichter mit C. F. Meyer manchen Berührungspunkt bietet, kann man den Schülern bei der Lektüre des „Amulet" sagen, daß das seltsame Motiv von der Lebensrettung des Protestanten durch das Amulett eines Katholiken, das diesen Gläubigen hernach nicht vor dem Tod bewahrt, unserem Dichter augenscheinlich aus Mérimées „Chronique du règne de Charles IX" zugekommen ist. Der genauere Vergleich ist reizvoll; Lüderitz und d'Harcourt haben ihn bis ins einzelne durchgeführt und zahlreiche Überein-

---

in der Erinnerung seiner Schwester Betsy Meyer, 2. Aufl. 1903. — Adolf Frey, C. F. Meyer, sein Leben und seine Werke. 2. Aufl. 1909. — W. Köhler, C. F. Meyer als religiöser Charakter 1911. — Kalischer, C. F. Meyer in seinem Verhältnis zur italienischen Renaissance (Palaestra 64) 1907.

1) Louise v. François und C. F. Meyer. Ein Briefwechsel, herausg. v. A. Bettelheim. Berlin 1905. — Briefe C. F. Meyers nebst seinen Rezensionen und Aufsätzen, herausg. von Adolf Frey, 2 Bde 1908.

2) Daß er ihn gerne gelesen, zeigen noch die Ausleihebücher der Züricher Stadtbibliothek wie seine eigene Bücherei.

stimmungen, die nicht zufällig sein können, aber auch charakteristische Umbildungen nachgewiesen. Ein genaueres Eingehn darauf im Unterricht etwa in Form eines Schülerreferats verbietet sich aber leider durch die unerfreuliche Moralität des französischen Romans.

Nicht so einfach ist die Frage nach den historischen Quellen zu lösen, deren Meyer als wissenschaftlich gebildeter und interessierter Mann gewiß mancherlei gekannt hat, ohne doch als der souverän gestaltende Künstler sich so genau an die Überlieferung zu binden, wie es — für eine Quellenuntersuchung bequem wäre. Über seine Art zu arbeiten gibt ein Brief Aufschluß, den er anläßlich des „Jenatsch" an Felix Bovet richtete: Après avoir lu a peu près tout ce qui a été écrit sur ce sujet-là, j'ai mis tout cela de côté et j'ai donné le champ libre, très libre à mon imagination. Quant aux traits historiques, j'en ai disposé plus que cavalièrement. Auf Spittelers Frage: „Wie bringen Sie es zustande, daß das geschichtliche Detail Ihnen einerseits so bequem zu Gebot steht und andernteils nie aus dem Rahmen der Poesie herausschaut?" antwortet Meyer: „Ohne System, instinktiv, liegen bei mir immer 5—10 Jahre zwischen Komposition und historischer Lektüre, wo ich Chroniken, Bullen und solches Zeug bevorzuge, natürlich zu meinem eigenen Spaß und ohne bestimmte Zwecke und ohne das Geringste zu notieren. Aus diesem Wust arbeitet sich dann von selbst im Lauf der Jahre irgendein Novellchen heraus. Kurz: Stoffe habe ich nie gesucht, noch je sogenannte Vorstudien gemacht."

Diese Art zu arbeiten, die Länge der Zeit, in der er sich mit seinem Stoff trug, „mühelos, aber unablässig, vegetativ sozusagen", wie er selbst schreibt, auch das wählige Stöbern in „Chroniken, Bullen und solchem Zeug" ist höchst charakteristisch für C. F. Meyer.[1]) In mancher Beziehung ähnelt er dabei seinem Landsmann Gottfried Keller, von dessen Schaffen Ricarda Huch schreiben konnte: „Er trägt sein Geschöpf wie eine Mutter ihr Kind, ohne Ungeduld, ohne sein Traumweben zu stören. . . . ."

Und doch, wie verschieden auch hierin wieder die beiden ungleichen Züricher Zeitgenossen: Indes Keller sich niemals wohlfühlt in historischen Stoffen, weil er nie wisse, ob er in der Wahrheit sei, verfügt Meyer höchst selbstherrlich über die historischen Züge. — All das können wir nun auch bei der Arbeit am „Amulet" beobachten. Schon in die erste Hälfte der sechziger Jahre reichten die Anfänge der Konzeption zurück, bezeichnenderweise mehr persönlich-subjektive als historisch-stoffliche (Frey S. 250f.). In der zweiten Hälfte dieses Jahrzehnts aber machte er nach Freys Bericht (S. 253f.) „sorgfältige Geschichtsstudien zum ‚Amulet'". Der Biograph bezeichnet dann den Inhalt der im Nach-

---

1) Daß man jene Briefstelle nicht allzu wörtlich nehmen darf, z. B. das Ableugnen aller „sogenannten Vorstudien", zeigt eben die Geschichte der Entstehung des ‚Amulet'. Vgl. unten bes. S. 42 A. 1.

laß erhaltenen kleinen Manuskripte: die hauptsächlichsten Daten aus den vier Religionskriegen unter Karl IX. u. a.; eine genaue Skizze der Vorgänge vom 22./23. August 1572; das Blutbat von Vassy „mit so vielen stilistischen Änderungen, daß er vielleicht an eine Veröffentlichung des Aufsätzchens oder an eine direkte Aufnahme in seine Novelle dachte, da ja, wenn es sich lediglich um die Aneignung des Stofflichen handelte, diese Bemühungen um die Form kaum einen Sinn hatten"; eine Skizze mit dem Titel: „Die Begegnung der Guisen mit dem Herzog Christoph v. Württemberg auf dem Schloß v. Saverne", ferner, aus Häußer kopiert, das Porträt der Katharina v. Medici. Ich habe Juli 1914 in des Dichters schönem Besitztum über dem Zürichersee (in Kilchberg) diese Handschriften einsehen dürfen und habe dabei gefunden, daß es im wesentlichen Exzerpte und zum Teil wörtliche Übersetzungen aus dem 9. Bande von Michelets „Histoire de France" sind. Daher (S. 411 ff.) stammt die Skizze der Vorgänge der letzten Tage vor der Bartholomäusnacht, daher (nach chap. XIV, XV) die Darstellung der Zusammenkunft zu Saverne und des Blutbads von Vassy, womit denn auch die stilistischen Varianten ihre natürliche Erklärung finden. Was Meyer hinzugefügt zu haben scheint, ist bezeichnenderweise die Beschreibung der Guisenbildnisse. — Nun gehörte Michelet neben Ranke und Burckhardt zu Meyers Lieblingslektüre. In den Ausleihbüchern der Züricher Stadtbibliothek (von denen leider einige für unsern Zweck wichtige Jahrgänge nicht erhalten sind) erscheint der C. Meyer mehrfach als Entlehner von Bänden der „Histoire de France", des 9. Bandes z. B. am Ende des Winters, in dem er das „Amulet" diktierte (März 1873); er mochte noch einmal nach der Niederschrift sich mit seinem wichtigsten historischen Gewährsmann auseinandersetzen wollen. Denn daß wir in Michelets „Hist. de Fr. t. IX" und nicht in den von Anna Lüderitz namhaft gemachten entlegenen Werken Meyers geschichtliche Hauptquellen zum „Amulet" vor uns haben, unterliegt keinem Zweifel. Die Übereinstimmung geht bis in die bezeichnendsten Einzelheiten. Hier fand er z. B. die Charakteristik Dandelots (S. 180), der Schadaus Ideal ist, und die Geschichte seiner „Weltkundigen, stolzen Brautfahrt" (S. 329 ff.), deren Quelle A. Lüderitz nicht nachweisen konnte, hier den Pater Panigarola (S. 411 f.), hier die Charakteristik Colignys, „cette tête de juge d'Israël", die er fast wörtlich übernimmt („Er schaute wie ein Richter in Israel"). Ich behalte mir vor, diesen Quellennachweis an anderer Stelle im einzelnen zu führen. Für den vorliegenden Zweck genügt wohl der Hinweis, daß der Lehrer, der das „Amulet" in der Schule behandelt, mit Mérimées Chronik und Michelets 9. Band sich die Hauptquellen des Dichters leicht verschaffen und an ihnen den Schülern die Arbeitsweise Meyers und die Entstehung des Werkes erläutern kann. Kommt es doch im letzten Grunde nicht darauf an, die Stellen zu zeigen, wo Meyer das und jenes Material gefunden haben könnte, sondern anschaulich zu machen, wodurch seine produktive Phantasie befruchtet worden ist, den Werdeprozeß der

Dichtung möglichst zu erklären, den Anna Lüderitz verkehrt dargestellt hat, indem sie „dem persönlichen Erlebnis gegenüber dem historisch gegebenen Stoffe eine nebensächliche Bedeutung" beimißt. Schon der Gegensatz zwischen Stoff und Erlebnis ist schief; eben das, was ihm aus seinen Studien zum künstlerischen Erlebnis wurde, hat Meyer, mit persönlichen Lebenserfahrungen und Ideen verschmolzen, gestaltet.

Ist nun aber die Quellenfrage vollständig gelöst mit dem Nachweis der genannten zwei Werke? Gewiß nicht. Ein Dichter, der für sein nächstfolgendes Werk, den „Jenatsch", „so ziemlich alles gelesen hat, was darüber geschrieben wurde", wird sich bei seiner Erstlingsnovelle nicht mit einem historischen Werk begnügt haben. Von Häußer (Geschichte des Zeitalters der Reformation) hörten wir schon; die Benutzung der Monographie von Soldan über Frankreich und die Bartholomäusnacht (Raumers historisches Taschenbuch 5. Jahrgang 1854) ist nach einer Briefstelle sehr wahrscheinlich[1]), sicher, daß er Rankes französische Geschichte genau gekannt hat.[2]) Also im wesentlichen gangbare historische Darstellungen; gewiß auch (wie die Briefe bezeugen) Quellenwerke, nur nicht in dem Umfang, wie Anna Lüderitz annimmt. Auf der Züricher Stadtbibliothek konnte Meyer z. B. Colignys (von ihm erwähnte) Beschreibung seiner Belagerung von St. Quentin finden.

Dazu aber kommen nun, die Phantasie des Dichters anregend, noch bildliche Darstellungen hinzu; man weiß, wie lebhaft gerade solche auf Meyer eingewirkt haben. „Das Joch am Leman" z. B. in seinen Gedichten geht, wie in den „20 Balladen von einem Schweizer", noch beigefügt war, auf ein Bild von Gleyre zurück (Triomphe de Divicon), das Meyer im Lausanner Museum gesehen hatte. Es ist nun ein Verdienst von A. Lüderitz, nachgewiesen zu haben, daß auch für das „Amulet" ein solches Bild in Betracht kommt. Während nämlich die von Meyer zugrunde gelegte Topographie von Paris starke Abweichungen zeigt von der Wirklichkeit, auch der damaligen, stimmen zu Meyers Angaben aufs genaueste die Einzelheiten eines gleichfalls in der

---

1) An G. v. Wyß. 4. V. 1868 (Briefe I 32): „Über die S. Barthélemy ist neben Tavannes und Marguerite de Valois besonders eine gewisse relation oder récit wichtig, die dem duc d'Anjou (später Heinr. III.) zugeschrieben wird, ein Ursprung, den Michelet behauptet, Ranke bestreitet. Dieses bedeutende Stück findet sich gewiß auf der Stadtbibliothek, aber wo? . . . Es ist eine Monographie über die S. Barthélemy vorhanden, deutsch, von einem gewissen Soldan, von Schmidt in Straßburg ins Französische übersetzt. Ist das Buch wohl in Zürich zu haben?" — Mit der relation meint Meyer den sogenannten, sicher apokryphen, discours de Henry III à Miron, nach dem er wahrscheinlich das von dem König (S. 62) erwähnte Renkontre desselben mit seinem Bruder gestaltet hat, vielleicht nicht ohne bewußte Erinnerung an die bekannte Hamletstelle, wo der Lauscher Polonius hinter der Tapete erstochen wird.

2) Auch seines Freundes und Gönners Vulliemin „Geschichte der Eidgenossenschaft im 16. und 17. Jahrhundert" hat ihm gewiß gedient und im Gedächtnis gestanden.

Galerie zu Lausanne befindlichen Gemäldes, das einen der wenigen Hugenotten, die aus der Bartholomäusnacht entkommen sind, zum Urheber hat: Es ist der Maler Fr. Dubois aus Amiens, der nach seiner Rettung in der Schweiz getreulich und im Geschmack der Zeit abgeschildert hat, was er als Augenzeuge erlebt hatte. Bordier, „La Ste Barthélemy et la critique moderne" hat nachgewiesen, wie genau das künstlerisch wenig wertvolle Bild mit den Berichten bei de Thou und anderen Zeitgenossen übereinstimmt. Man wird den Schülern nicht nur eine Freude machen, sondern einen charakteristischen Zug in Meyers Schaffen klarlegen, wenn man etwa nach der Lektüre und nach Feststellung der topographischen Abweichungen überraschend das Gemälde in einer Abbildung vorführt, wie man sie z. B. bei Philippson in Onckens Allg. Weltgeschichte findet: Wie bei Meyer, stößt auf dem Bild das Louvre an die Seine, während in Wirklichkeit Gärten und Wassergräben dazwischenlagen. Vor dem Schloß liegen die gemordeten Hugenotten „in Haufen übereinander", an denen Schadau vorübermuß, als er zu Gasparde eilt; auf der Brücke über die Seine, in deren strömendes Bett Leichnam auf Leichnam geworfen wird, erblicken wir das „totenblasse Weib", das sich „in den Armen eines rohen Lanzenknechtes" sträubt. Jenseits der Brücke steht „das hohe, schmale Haus des Parlamentrats, das dicht an der Brücke gelegen, auf der einen Seite in die Wellen der Seine, auf der andern über eine Seitengasse hinweg in die gotischen Fenster einer kleinen Kirche blickte". Nach dem Hintergrund zu fehlt nicht das Stadttor mit dem Wachthaus daneben, wo der böhmische Fechtmeister Hans und Gasparde empfängt. Den Mittelpunkt des Gemäldes aber bildet das „altertümliche Gebäude unfern vom Louvre", wo der Admiral wohnte. Er ist der Greis, der eben aus dem Fenster gestürzt werden soll; der Dichter hat die grausige Einzelheit beibehalten und auf den Parlamentrat übertragen. Nach der primitiven Art solcher Historienmalerei kommt Coligny übrigens noch zweimal auf dem Bild vor: Von drei Hauptführern der Guisen umgeben (Näheres bei Bordier) liegt sein enthaupteter Leichnam im Vordergrund, während er im Hintergrund rechts nach dem Galgen geschleift wird.

Mit dem besprochenen Bilde ist jedoch diese Seite der Quellenfrage noch nicht erledigt. Der furchtsame hugenottische Schneider Gilbert, bei dem Schadau durch Gaspardes Vermittlung Quartier erhält, berichtet seinem Mieter von der Verbrennung des Dubourg auf dem Grèveplatz, der er „als kleiner Knabe" zugesehen habe. (Wie (s. oben) mit der Topographie, so ist hier Meyer mit der Chronologie recht „cavalièrement" umgegangen: Die Hinrichtung des Parlamentrats Anne du bourg fand am 21. Dezember 1559 statt; der Schneider aber fällt in der Bartholomäusnacht am 24. August 1573 als Vater von vier Kindern.) Nun besitzt die Züricher Bibliothek einen alten, „Tableaux de choses remarquables" betitelten Band mit Abbildungen aus der französischen Geschichte des 16. Jahrhunderts. Nr. 4 trägt die Unterschrift Anne du bourg,

conseiller du Parlement de Paris bruslé à S. Jean en Grève le 21. décembre 1559. In der Mitte des Bildes steht der gefesselte Delinquent, der eben von einem Henkersknecht an den Galgen hinaufgezogen wird. Unter ihm qualmt schon das Feuer, zu dem ein Scherge auf Weisung eines Kriegsmannes noch ein Reisigbündel herbeiträgt. Ein Kordon von Bewaffneten zu Fuß und zu Pferd umgibt die Richtstätte. Dahinter drängt sich auf beiden Seiten das Volk, Männer und Frauen, während aus den Häusern im Hintergrund die vornehmeren Zuschauer herabsehen. Wiederum wie auf dem Gemälde von Dubois ist eine zeitlich abliegende Episode ins Hauptbild mitaufgenommen: Rechts oben sieht man auf einem zweirädrigen Karren den betenden Anne du bourg zur Richtstätte führen; ein Geistlicher geleitet ihn, Kriegsvolk umgibt den Karren. Und nun die Hauptsache für uns: Ganz vorn ist auf den Sockel eines Kruzifixes ein halbwüchsiger Junge geklettert, der den Stamm des Kreuzes umklammernd mit Grausen und Neugier dem Schauspiel zusieht. — Sollten wir nicht annehmen dürfen, daß Meyer auch dieses Bild gekannt und beim „Amulet" in Erinnerung gehabt hat?

Noch weitere Bilder mögen in Betracht kommen; die genaue Schilderung des Äußeren von Coligny und Montaigne weist daraufhin, daß er auch dafür die reichen Hilfsmittel der heimatlichen Bibliothek zu Rate gezogen hat. Doch genug davon. Jedenfalls ist auch auf diese Dinge im Unterricht gelegentlich hinzuweisen. Kalischer u. a. haben ja mit Recht betont, wie Meyers psychologische Darstellung mit Vorliebe aus dem Äußeren, Gesichtsausdruck und Gebärden das Seelische erschließt.

Noch aber fehlt, wenn wir dergestalt die stofflichen Voraussetzungen der Novelle betrachten, ein wichtiges Moment, das persönliche. Keine Frage, daß Schadau in vielem die Züge des Dichters selbst trägt. Hat der und jener unter den Schülern etwa das Buch von Frey gelesen, was man bei einzelnen Primanern wohl voraussetzen oder bewirken kann, so wird es nicht schwer sein, die Verbindungslinien herzustellen. Zu dem liebenswürdigen Soldaten Boccard hat Meyers Jugendfreund Konrad Nüscheler Modell gestanden, der zum Katholizismus übertrat und österreichischer General wurde, zu Schadaus Oheim der Major Hans Ziegler, der Bruder von Meyers späterem Schwiegervater. Und es ist ein für Meyer bezeichnender Zug, daß er erst nach dem Tod des alten Herrn in den späteren Auflagen des „Amulet" die Ähnlichkeit etwas deutlicher herausgearbeitet hat. Fügen wir schließlich hinzu, daß Meyer gerade diesem Onkel als Siegellegende das „pélerin et voyageur" gibt, das ihm zum Motiv des bekannten Gedichts am Schluß seines Lyrikbandes geworden ist[1]),

1) Reizvoll und förderlich für den Lehrer, der C. F. Meyers Gedichte zu behandeln hat, ist es, deren Wandlungen bis zur vollendeten Gestalt zu verfolgen, s. darüber: Moser, Wandlungen der Gedichte C. F. Meyers 1900. — Kraeger, C. F. Meyers Quellen und Wandlungen seiner Gedichte (Palaestra 16) 1901.

so führt das zu einem Wort über die Frage, wie der Stoffkreis dieser Novelle auch in die Gedichte ausstrahlt. Colignys Bekehrung behandelt er[1]) in „Das Weib des Admirals"; ohne Beschönigung erscheint der hugenottische Edelmann im „Hugenottenlied". Zu dem Gedicht „Die Karyatide" haben wohl wie zu der entsprechenden Stelle im „Amulet" Erinnerungen an Kunststudien im Louvre die Anregung gegeben. Heinrich von Guise, der von Montaigne in unsrer Novelle so bedeutsam eingeführt wird, ist der Held des schönen Gedichts „Mourir ou parvenir". Endlich wird man die Schüler, die den „Jenatsch" kennen, vielleicht darauf hinweisen dürfen, daß die hier etwas verklärende Zeichnung Colignys[2]) nicht unähnlich ist der des Herzogs Rohan. Dies bringt auf die Meyer nach Gesinnung und Lebensgang charakterisierende Vorliebe für die Hugenotten überhaupt und damit auf die bekannte Ballade „Die Füße im Feuer", die ein deklamatorisch begabter Schüler gerne vortragen wird; die etwas verwickelte Situation kann man dabei etwa mit Benützung der Urform in den „20 Balladen" erläutern.

Wir sind damit schon bei einem der hauptsächlichsten Gesichtspunkte, der bei der Behandlung dieses Dichters auch im Unterricht wird betont werden müssen. Es ist der religiös-konfessionelle. Töricht wäre es, hier Vogelstraußpolitik treiben zu wollen. Der Lehrer, dem C. F. Meyers oft ausgeprägt protestantischer Standpunkt so zuwider ist, daß er darüber nicht wegkommt, muß eben — darauf verzichten, ihn mit der Klasse zu lesen. Der „Hutten", das „Lutherlied", das „Leiden eines Knaben" sind vor allem hier zu nennen. Anderseits geht es natürlich viel zu weit, wenn neuerdings behauptet worden ist[3]), fast in allen Werken Meyers seien „die katholische Kirche und Priester angegriffen und in den Kot gezerrt". Im „Amulet" vollends ist keine Rede von unduldsamem Hervordrängen des persönlichen Standpunkts. Hat man doch das Motiv der konfessionellen Duldung geradezu als das führende Leitthema der Novelle bezeichnen können[4]) und diese „die erschütterndste und vollendetste Predigt über religiöse Duldung, die man je gehört hat", genannt. Mag der Superlativ ein bißchen zu enthusiastisch sein (wie der andere ebenda, das „Amulet" gehöre „zu den großen, jeder Kritik spottenden Werken unsrer Literatur"); man wird es bei einem nach Herkunft, Bildungsgang und persönlicher Gesinnung so ausgesprochen protestantischen Dichter nur bewundern können, wie er offensichtlich und mit Erfolg bestrebt ist, auch der Gegenseite gerecht zu werden. Man führe

1) Wohl auch eher nach Michelet, IX, S. 293f. als direkt nach d'Aubigné wie A. Lüderitz annimmt. Auch zu „Mourir ou parvenir" wird die (von Meyer übersetzte) Stelle bei Michelet a. a. O. S. 271f. die Anregung geboten haben.

2) Anders erscheint er im Munde Wallensteins in „Gustav Adolfs Page", wozu Michelet a. a. O. S. 314ff. zu vergleichen ist.

3) Anselm Salzer, Illustr. Geschichte der deutschen Literatur, S. 2016.

4) Sprengel in der S. 36 A. 1 angeführten Abhandlung.

nicht den fanatischen Pater Panigarola als Gegenbeweis an: Diese Episodenfigur ist die kompositionell notwendige und genial gestaltete Abbreviatur, durch die uns die schwüle Atmosphäre im Paris des August 1573 sinnenfällig verdeutlicht wird. Um das Gleichgewicht herzustellen, wird nicht nur jenes beschämende Opfer kalvinistischer Unduldsamkeit, Servet, zweimal absichtsvoll genannt, Montaigne muß auch zu Schadau sprechen: „Vier Fünfteile einer Nation von dem letzten Fünfteil zu etwas gezwungen, was sie nicht wollen (das heißt zum Kriege in Flandern), das kann die Atmosphäre schon elektrisch machen. Und nehmt es mir nicht übel, junger Mann, Ihr Hugenotten verfehlt Euch gegen den ersten Satz der Lebensweisheit: daß man das Volk, unter dem man wohnt, nicht durch Mißachtung seiner Sitten beleidigen darf."[1]) Und wer sind denn die getadelten Intoleranten in der Novelle? Doch in erster Linie Protestanten, von jenen Bernerinnen angefangen, von denen Boccard erzählt, daß sie bei einem ländlichen Fest den Jugendgespielen einen Götzendiener und Christenverfolger schelten, bis zu Schadau selbst, der in Biel wie in dem Dorfe bei Melun durch seine hitzigen, taktlosen Reden in der Sympathie des Lesers einen starken Stoß erleiden müßte, wäre er nicht eben selbst der bekennende Erzähler, und den bei seinem verstandesstolzen und großspurigen Auftreten in dem Religionsgespräch der schlichte Boccard in aller Einfalt — mattsetzt. Überhaupt: Fällt nicht in dem ungleichen Freundespaar alles Licht auf die ehrliche, warmherzige Soldatenseele des Katholiken, der über die Konfession weg dem Landsmann die Freundeshand reicht, unentwegt zu ihm hält, ihn zu retten sucht und sich für ihn opfert? dessen unvernünftige Vorliebe für Schadau ganz unbegreiflich wäre, hätte der Dichter nicht eben dadurch, daß er diesem den Bericht in den Mund legt, sich der Notwendigkeit überhoben, das Äquivalent ausdrücklich zu schaffen. Ja, beschämt nicht gar der fanatische Pfyffer[2]) den ihn schroff ablehnenden Kalvinisten, indem er, mit schwerer eigener Gefahr, die Hand bietet den Landsmann zu retten? Fast zu absichtsvoll ist hier gegenüber der konfessionellen Spaltung das einigende Element landsmannschaftlicher, sagen wir ruhig, vaterländischer Kameradschaft hervorgekehrt. Darum sollte man meinen, es müßte eigentlich jeder Lehrer vor jeder Klasse diese Novelle behandeln können, indem er darauf hinwiese, wie schön solche Mahnung ist

---

1) Zu Montaignes folgenden Worten vgl. Vulliemin, Geschichte der Eidgenossen im 16. und 17. Jahrhundert, II, S. 132: Mit der finstern Stirn, in die ihr (der Hugenotten) breitrandiger Hut gedrückt war, mit ihrer kriegerischen Haltung und ihrem einfachen Wesen stachen sie nicht wenig ab gegen die anmutsvolle Beweglichkeit und den glänzenden Anzug des Hofadels.

2) Es darf vermutet werden, daß Meyer bei dieser Gestalt an eine bedeutende historische Persönlichkeit der Zeit gedacht hat, an den Obersten L. Pfyffer (Segesser, L. Pfyffer und seine Zeit, 4 Bde., Bern 1880ff.), den Meyer z. B. aus Vulliemin (II, S. 117f.) kannte.

gegenüber der „ungeheuren Dummheit der Franzosen, die sich morden, weil sie nicht einig sind über den rechten Weg zur Seligkeit".

Das führt uns auf das zweite der Probleme, die bei einer Behandlung C. F. Meyers angeschnitten werden müssen, die Frage: Inwieweit ist C. F. Meyer deutsch, was an ihm ist romanisch, spezieller französisch? In der Epoche gesteigerten nationalen Empfindens, die der Weltkrieg heraufgeführt hat[1]), werden wir nicht umhin können, diesen Gesichtspunkt in den Vordergrund zu rücken, und wir werden, ohne unsachlich zu werden, gerne die Gelegenheit benützen, auf die stramm deutschnationale Gesinnung und unbeirrt deutschfreundliche Haltung und Bismarckverehrung hinzudeuten, durch die Meyer sich nicht nur vor — Spitteler auszeichnet, sondern auch von seinem mehr schweizerisch empfindenden Landsmann und Antipoden Keller unterscheidet. Auch das „Amulet" gibt reichlich Anlaß zur Besprechung dieser Fragen: Colignys Worte über das „ungesegnete Frankreich", die Erfindung, daß Gaspardes Mutter eine Deutsche ist, der durch den Franzosen Dandelot Unrecht geschehen, sie zeigen, wie das: „Sie morden sich. Es ist Paris" der „Karyatide", deutlich genug Meyers bekannte Abneigung gegen die Franzosen und ihre Sitten, die ganze Schilderung Schadaus und seines deutschen Vaters ebenso ausgesprochen seine Vorliebe für deutsches Wesen. Die Novelle erscheint geradezu eingestellt auf den Gegensatz der beiden Nationalitäten und steht darum nicht zufällig dem „Hutten" zeitlich nahe, durch den Meyer sich nach eigenem Zeugnis für Deutschland entschieden hat. Dennoch aber darf man auch beim „Amulet" nicht übersehn, daß die romanischen Einflüsse, die in Meyers Kunst spürbar genug sind, auch (aber nicht: nur) französisch sind, von französisch empfundenen Ausdrücken wie „die gute Dame von Einsiedeln" angefangen. Man wird, wenn man dann von Meyers französischer Schulung, seinen Übersetzungen, seinem Interesse für französische Literatur gesprochen (Mérimée, Michelet!) vielleicht auch Spittelers vielzitierte Worte anführen und kritisch beleuchten, die von den Franzosen, d'Harcourt z. B., mit Behagen geltend gemacht werden: „Je öfter ich seine Novellen lese, desto unbedenklicher urteile ich: Das ist französisch, nicht deutsch, französisch bis in den Bau des Satzes, wohlverstanden, nicht modern französisch, sondern französisch aus der klassischen und vorklassischen Zeit, das Französisch der großen Memoirenschreiber." Man wird dann Spittelers Übertreibungen, der Meyers gesamte Kunstweisheit, vor allem sein eminentes Formgefühl auf französische Einflüsse zurückführen will, ablehnen und zeigen, daß dabei ein dritter Gesichtspunkt zu kurz käme, der viel wesentlicher ist, Meyers intimes Verhältnis zur italienischen Renaissance. Während am Louvre für ihn „das Blut der Hugenotten klebte" und das lockere Paris ihm unsympathisch

---

1) Vgl. meine Festrede an Königs Geburtstag: Deutscher Literaturunterricht während des Kriegs. Bes. Beilage des Staatsanzeigers für Württemberg, Aprilheft 1915.

blieb, hat Italien seine Künstlerseele geweckt, ist ihm das große Erlebnis Michelangelo geworden, der den grenzenlosen Inhalt der Welt auf ein paar sichtbare Formen zurückführt, der ihn der Überfülle und Beschwer des Wirklichen gegenüber das Glück der stoffentbundenen Gestalt empfinden ließ.[1]) Nicht umsonst sind Schillers Worte: „Nicht der Masse qualvoll abgerungen, schlank und leicht wie aus dem Nichts entsprungen steht das Bild vor dem entzückten Blick" Lieblingsverse Meyers gewesen. Nicht nur das Große, Mächtige an Michelangelo ist es, was ihn fesselt und bannt, auch die strenge Ökonomie bewundert er und nimmt sie zum Muster. Wie es von seinem Dante in der „Hochzeit des Mönchs" heißt: „Die Fabel lag in ausgeschütteter Fülle vor ihm, aber sein strenger Geist wählte und vereinfachte", so verfährt er selbst, expressionistisch viel mehr als impressionistisch z. B. bei der Schilderung der Bartholomäusnacht, deren Kern nicht die Einzelheiten am andern Morgen sind, sondern die grandios geschaute Balkonszene und der nachfolgende Traum. Und wie sein Michelangelo die Besteller des Mediceergrabmals, die allerhand Abbildungen beibringen wollen, von sich weist: „Nehmt weg. Ich sehe, wie er sitzt und sinnt. Ich kenne seine Seele. Das genügt", so (in der Umkehrung) zeigt uns Meyer, ein ausgesprochener Augenmensch, der sich zum plastischen Sehen bewußt erzogen hat[2]), durch Physiognomie und Wuchs, Miene und Gebärde der Menschen Seele und Seelenzustand. Beispiele aus seinem ganzen Schaffen hat Kalischer zahlreiche gegeben; auch im „Amulet" lassen sie sich auf Schritt und Tritt nachweisen. So beschreibt Meyer Colignys und Montaignes Gesichtszüge, Karls IX. verzerrte Miene in dem Gespräch mit dem Admiral, das Schadau miterlebt, das Mienenspiel Anjous und als Kontrast dazu das der Mediceerin in der Balkonszene, die Gesichter der Zuhörer bei Panigarolas Predigt, dessen Segensgebärde, „die eher einer Fluchgebärde zu gleichen schien", die Mordgebärde des böhmischen Fechtmeisters, als er berichtet, wie sie dem Admiral ihre „Aufwartung machten". — Auch die Umgebung muß (wie bei Keller) dienen, die Personen zu charakterisieren, so den König die greuliche Unordnung seines Zimmers. Es ist aber noch mehr und Tieferes, was Meyer an der Renaissance anzieht: „die geistig-ethische Struktur" der Renaissancemenschen. Sie sind frei von den Fesseln überkommener Anschauungen und Sittlichkeit, große, starke Triebe und Gefühle walten ungehemmt. Darum ist im „Amulet" die „Mediceerin" mit so lebhaftem innerem Anteil von dem Dichter geschildert. „Ohne Sinn für Gutes und Böses", ist sie die richtige Vertreterin solcher ethisch indifferenten Renaissancenaturen. Auch Meyers unleugbare Vorliebe für Kraß-

1) Vgl. dazu Kalischers eingangs erwähnte Studie.

2) Auch bei unserer Novelle kann auf solche plastisch geschaute Bilder hingewiesen werden; z. B.: In der Rettung der ohnmächtigen Gasparde, die Schadau auf den Armen trägt, kündigt sich die berühmte Gruppe im „Jenatsch" an: wie J. sein totes Weib aus den Flammen trägt.

heiten und Grausamkeiten gehört hierher und kann an dem ganzen Stoff des „Amulet" ebenso veranschaulicht werden wie etwa am „Ezzelin" und am „Jenatsch". Endlich aber verbindet unseren Dichter mit der Renaissance sein Hang zum Fatalismus, den man neuerdings geradezu als Grundzug in seinen Werken hat darstellen können.[1]) Auch in Meyers persönlichen Äußerungen tritt dieses Sichabhängigfühlen von dunklen Mächten, die stärker sind als wir, die wir nicht berechnen, gegen die wir nicht aufkommen können, bedeutsam hervor: Das oft wiederholte „Unberufen" der Briefe gehört hierher. Und seltsam berührt uns ein Bekenntnis, wie das in einem Neujahrsbrief: „Ich fühle, daß wir in einer andern Hand sind, derselben Hand, welche noch in den letzten Minuten des alten Jahres einen sogenannten providentiellen Menschen mit einem Schneller aus dem Schachbrett geworfen hat." Erinnert das nicht direkt an jene Stelle des Religionsgesprächs, wo Boccard das Brotmännchen, an dem er die Prädestinationslehre demonstriert hat, „in die Höhe schnellt": „Nichtig ist das, wie dies Gebilde meiner Finger"? Dem naiven rechtgläubigen Katholiken erscheint es undenkbar, der höchsten Weisheit „solchen Unsinn" zuzumuten. Des überfeinnervigen Dichters Glaube aber steht hinter den hellen Scherzworten als dunkle Folie. Fatalistisch ist denn auch die ganze Struktur unsrer Novelle. Fast wie ein Requisit der Schicksalsdramen unseligen Angedenkens mutet uns die Unglückspistole Schadaus an, durch die der arme Boccard fällt. (Im „Jenatsch" ist die Bedeutung des Plantabeils nur scheinbar ähnlich, da es in Wirklichkeit von dem alten Lucas als Werkzeug der Blutrache aufbewahrt wird.) Und es ist gewiß eine Hauptaufgabe bei der Behandlung des „Amulet", dieses Schicksalsmäßige in der Verkettung der Personen deulich herauszuarbeiten. Erst so wird es auch begreiflich, weshalb der Dichter den peinlichen Eindruck, den der Tod des unschuldigen Boccard macht, nicht dadurch gemildert hat, daß er die rein menschlichen Motive der Freundestreue und landsmannschaftlichen Verbundenheit stärker betont und tiefer verankert hätte: „Vorbestimmt ist alles ewighin .... Jeder Tote, der im Grabe modert, jeder Schuß — Schicksalsschluß." — Unterstrichen aber und künstlerisch gestützt wird dieser fatalistische Aufbau dadurch, daß der prädestinationsgläubige Held zugleich der Erzähler ist. Und endlich: Dem Dichter wird diese zugrunde liegende Weltanschauung zugleich zum bewußt gehandhabten Formprinzip. Daß z. B. der böhmische Fechtmeister just an dem Tor Wache hält, das Schadau und Gasparde passieren, ist nicht als Belohnung einer Guttat gedacht; solche Kalendergeschichtenmoral lag Meyer fern. Halb instinktiv nur hatte Schadau seinerzeit den Steckbrief dem Verfolgten gezeigt, „seinem Schicksal eine kleine Frist gebend". — Kein Mittel verschmäht der Dichter, um diesen Eindruck schicksalsmäßiger Verkettung zu unterstreichen. Dahin gehört das Gewitter bei

1) Feise im Euphorion Bd. 17.

Melun, das symbolisch vordeutend ist, wie Ähnliches auch sonst bei Meyer (im „Pescara", der „Richterin" in „Angela Borgia") sich findet. Dahin gehört ferner die ankündigende Vorausnahme der Hauptmotive: Zu der Brautfahrt Schadaus mitten in den Greueln der Bartholomäusnacht ist das Vorspiel Dandelots romantische Brautfahrt, die es ihm angetan hat. „Etwas Derartiges wünschte ich mir vorbestimmt", heißt es hier allzu deutlich. Zu der Bluthochzeit erlebt Schadau den Vorspuk auf der Hochzeit zu Biel. So verschlingt sich der Gang der Handlung fast allzu künstlich mit den Ideen des weltgeschichtlichen Hintergrundes.

Noch ist ein Wort über die Form hinzuzufügen: „Alte vergilbte Blätter liegen vor mir mit Aufzeichnungen aus dem Anfang des 17. Jahrhunderts. Ich übersetze sie in die Sprache unsrer Zeit." (Diese Einleitung fehlt bedauerlicherweise in der billigen Ausgabe.) Die Manuskriptfiktion hat Meyer später nicht wiederaufgenommen, während sie bekanntlich bei Storm so häufig ist. Man wird die Schüler aufmerksam machen können auf das, was gegen solches künstliche Stimmungmachen durch den „verjährten Stil" einzuwenden ist. Im Storm-Keller-Briefwechsel ist ja mehrfach davon die Rede. So virtuos freilich gehandhabt, wie Storm es tut, kann dieses Kunstmittel (man denke nur an „Aquis submersus") auch von tiefster Wirkung sein. Meyer hat es verschmäht: „Ich übersetze sie in die Sprache unsrer Zeit." Aber schon im „Amulet" kündigt sich die ihm eigene stilisierte Sprache an, in der er, wie in anderem, die große Gebärde liebt.[1]) Mit Recht zählt ihn daher Walzel zu den Stilisten, „die ungewöhnliche Dinge nicht mit gewöhnlichen Worten sagen wollten, die vielmehr das Gewöhnliche durch den Schmuck des ungewöhnlichen Ausdrucks zu adeln entschlossen waren".

Das „Amulet" ist eine Rahmenerzählung; doch ist diese Kunstform noch nicht sehr geschickt gehandhabt, da wir durch den weinerlichen alten Boccard weder gespannt noch eingestimmt werden. Auch ist die Erinnerungstechnik nicht recht durchgeführt. — Es ist hier der Held, der erzählt. Später hat Meyer das vermieden: Wenn er, wie er es gerne tut, erzählen läßt, so ist es meist eine Nebenperson, ein Zuschauer, wie der Dichter selbst so als ein Schauender vom Ufer aus den Strom des Lebens zu betrachten liebte.

## III. Theodor Storm, „Von Jenseit des Meeres", in Oberprima.[2])

Bei der Behandlung C. F. Meyers wird, vor allem jetzt noch, der literargeschichtliche Gesichtspunkt in den Hintergrund treten. Meyer ging ziemlich abseits von den literarischen Strömungen der Zeit seine eigenen Wege. Seine

1) Besonders hierzu liefern Kalischers gute Ausführungen (S. 191 ff.) wertvolle Anhaltspunkte.

2) Billige Ausgabe: Wiesbadener Volksbücher Nr. 17.

„Paten“ sind nicht leicht zu nennen; weniges von älterer oder gleichzeitiger deutscher Literatur hat ihn beeinflußt. Das hängt mit seiner späten Entscheidung zwischen französisch und deutsch, seinem späten Reifen zusammen. Er war 48 Jahre alt, als er seine erste Novelle herausgab; Storm, der nur acht Jahre ältere, hat 25 Jahre früher „Immensee“ geschrieben, das ihn berühmt machte. Bei ihm kann, vor allem in Oberprima, der literargeschichtliche Gesichtspunkt in den Vordergrund gerückt werden.

Storm kommt von der Romantik her. W. Herrmann (Probefahrten, hrsg. von Köster, Bd. 17, Leipzig 1911) hat in seiner eindringenden Studie über Storms Lyrik die Gegensätze zu stark betont. Es ist zwar korrekt, was er anführt: „Storms Weltanschauung ist im Grunde unromantisch. Es fehlt ihm ein inniges Verhältnis zur Religion; metaphysischer Spekulation ist er ganz abhold. Der Romantiker blickt sehnsüchtig über das Erdendasein hinweg und sucht den Weg vom Endlichen zum Unendlichen. Storm sucht im Diesseits Genüge .... Während der Romantiker von seiner Sehnsucht hinausgetrieben wird in die weite Welt, fühlt Storm diesen Drang nie, er wurzelt in der Heimat, in der Familie und fühlt sich nur in ihr wohl. Politisch ist er liberal, ein Feind von Adel und Kirche. Nichts von der romantischen Neigung zu Katholizismus, Mittelalter und Orient findet sich bei ihm; im Gegenteil, er hat eine ausgeprägte Vorliebe für das 18. Jahrhundert, die Zeit der Aufklärung. Die romantische Ironie ist ihm ganz fremd. Die Form wird von ihm weder vernachlässigt, noch zu Künsteleien verwandt; formale Sauberkeit und schönes Maßhalten sind ihm eigen.“ Das ist im ganzen wohl richtig, aber einseitig. Man findet die andere Seite feinsinnig ausgeführt bei Willrath Dreesen, Romantische Elemente bei Theodor Storm (Bonner Diss. 1905), und bei Schütze, Th. Storm (3. Aufl. 1911, S. 301 ff.).[1] Solche „romantische Elemente“ sind Storms Vorliebe für Märchen (Brentano, Tieck, E. T. A. Hoffmann. Volksmärchen.), Spuk- und Gespenstergeschichten; und der Kult der Vergangenheit. Nicht nur das Mittelalter im „Fest auf Haderslevhuus“ ist romantisch geschaut; auch das 17. Jahrhundert (in den Chroniknovellen), ja das 18., das Storm so liebte und als „kundiger Nekromant“ beschworen hat, erscheint mit romantischem Schimmer umkleidet. Romantisch ist seine Stellung zur Musik, wie zur Natur, romantisch vor allem eben die ganze Stimmung, der Duft, der über seiner Darstellung der Wirklichkeit liegt, im Sinne des Novaliswortes: Romantisieren heiße „dem Gemeinen einen hohen Sinn, dem Gewöhnlichen ein geheimnisvolles Ansehn, dem Bekannten die Würde des Unbekannten, dem Endlichen einen unendlichen Schein geben“; die Stimmung der Sehnsucht nach einem unbegreiflich hohen Glück, etwas Unnennbarem, von dem aller Wert des Lebens abzu-

1) Auch auf mein Büchlein über Theodor Storm als Lyriker, Leipzig 1914, Hesse und Becker, sei hier ein für allemal verwiesen.

hängen scheint; romantisch ist in dieser Beziehung vor allem Storms Stellung zur Frau.

So allgemein gefaßt, war „Immensee“ eine romantische Dichtung. Oft schon hat man dort die symbolische Szene, wie Reinhart in der Mondnacht nach der Wasserrose schwimmt, mit der Rolle der blauen Blume im „Heinrich v. Ofterdingen“ verglichen.[1]) Mit „Immensee“ aber zeigt „Von Jenseit des Meeres“ eine sehr genaue Verwandtschaft. Hier wie dort steht dem romantisch veranlagten Helden (dort ein poetisch gestimmter Naturforscher, hier ein Künstler) der praktische Alltagsmensch, der Landwirt, gegenüber; hier wie dort finden wir in die mondbeglänzte Zaubernacht hineingestellt die echt Stormsche von romantischem Schimmer umflossene Mädchengestalt im weißen Kleid, deren Stimme den Liebenden mit seltsamem Zauber ergreift; ganz ähnlich der Vision von der Wasserrose am Schluß von „Immensee“ wird in „Von Jenseit des Meeres“ dem durch die Nacht reitenden Helden das Gesicht von dem enteilenden Schiff zum Symbol der entschwindenden Geliebten. Hier wie dort folgt Storm dem romantischen Brauch, in die Prosa lyrische, spezieller gesagt, volksliedhafte Verse einzulegen, die die Situation blitzartig erleuchten.

Aber das Romantische an unsrer Novelle wird durch den Vergleich mit „Immensee“ (der auch für den Unterricht sehr lohnend ist) nicht erschöpft: Wir können ihren „Paten“ genauer bezeichnen. Es ist Eichendorff, der Storm von den Romantikern allen am nächsten stand, dessen „Dichter und ihre Gesellen“ schon des Primaners Lieblingsbuch gewesen war und der (nach Storms eigenen Worten) neben Heine schon in seiner Jugend den größten Einfluß auf ihn gehabt hat. Was ihn an Eichendorff fesselte, war jene „Stimmung der Vergänglichkeit, der Einsamkeit, wo die Dinge eine stumme Sprache führen“. Die Anklänge an Eichendorff sind nicht nur in der Jugendlyrik sehr häufig. Auch in unsrer Novelle finden sie sich, wie längst bemerkt worden ist. Mit den Worten (S. 35) „Was war das? Machten die alten Götter die Runde?“ „Es war wohl eine Nacht dazu . . . .“ läßt Storm Verse seines Lieblingsdichters anklingen:

Es rauschen die Wipfel und schauern,
als machten zu dieser Stund
um die halbversunkenen Mauern
die alten Götter die Rund.

Auch in „Aquis submersus“ findet sich eine Reminiszenz an diese Verse. „Wenn, wie es in den Liedern heißt, mitunter noch in Nächten die schöne heidnische Frau Venus aufsteht und umgeht, so war es dazumalen eine solche Nacht.“

Das ist Eichendorff. Ja, es ist speziell dessen Märchennovelle „Das Marmorbild“, die Storm hier im Gedächtnis hat. Dort erzählt der edle Sänger

1) Auf die Storm in unserer Novelle (S. 18) anspielt.

Fortunato, dessen frommes Lied den Helden Florio von dem heidnischen Venuszauber gerettet hat: „Auch sagt man, der Geist der schönen Heldengöttin habe keine Ruhe gefunden. Aus der erschrecklichen Stille des Grabes heißt sie das Andenken an die irdische Lust jeden Frühling immer wieder in die grüne Einsamkeit ihres verfallenen Hauses aufsteigen und durch teuflisches Blendwerk die alte Verführung üben an jungen sorglosen Gemütern." Überhaupt aber sind nun die Ähnlichkeiten zwischen Storms „Von Jenseit des Meeres" und Eichendorffs „Marmorbild" so starke, daß bewußte Absicht vorzuwalten scheint. Hier wie dort spielt die Venusstatue am Teich eine bedeutsame Rolle in der Mondnacht, wo der Held in den Irrgängen des Parks sich verliert[1]); hier wie dort haben wir die reizvollen Szenen des Federballspiels, nur daß beidemal Storm sich als den reiferen Künstler erweist.

Man wird aber nicht nur um dieser Ähnlichkeit willen auf das Eichendorffsche „Marmorbild" auch im Unterricht verweisen, etwa ein Schülerreferat darüber halten lassen; der Vergleich mit dem christkatholischen Freiherrn führt uns tiefer, wenn wir das Gegensätzliche bedenken: Bei Eichendorff ist die schöne, böse, heidnische Frau Venus, die Verwirrung sündiger Sinnlichkeit, der frommen Reinheit entgegengesetzt. In seinem Sang am Morgen nach der Mondnacht stellt Fortunato der „alten Zaubermacht" der Frau Venus „ein ander Frauenbild" gegenüber: Die Jungfrau Maria mit dem Jesusknaben. Dieser „Tannhäuser"- und „Parsifal"-Stimmung ist Storm, der den Übernamen „Tannhäuser" im „Tunnel" nicht ganz mit Recht führte, mit seiner Weltanschauung diametral entgegengesetzt. Seine Auffassung von der Liebe ist nicht dualistisch und weltverneinend-pessimistisch, sondern monistisch und optimistisch. Die Liebe, bei der aus der sinnlichen sich die geistige ergeben soll, ist ihm Erfüllung und Krone des Lebens. Darum hält in „Von Jenseit des Meeres" der Held in der Mondnacht ein irdisches Weib in seinen Armen, das geradezu durch die Liebe von seiner ungesunden Romantik geheilt und erlöst wird. Insofern ist das romantisch getönte Milieu geradezu die stilgemäße Umgebung für die Heldin, die „Romanesque" im Sinne Rostands. Es ist ja das einzige Mal, daß eine Novelle Storms über die heimische Landschaft in romantische Fernen einen Ausblick gewährt, aber doch nur, um dieses In-die-Ferne-Schweifen abzulehnen und die realistisch geschaute Heimat und die gesunde Liebe zum Jugendgespielen als beglückend und erlösend zu zeigen.

Storm hat eben von der Romantik nur (ähnlich wie Uhland) die seiner Natur gemäßen Elemente übernommen und hat sie aufgehoben in seinem

---

1) Man vergleiche bei Storm S. 33—35 mit Eichendorffs Worten: „Der Mond, der eben über die Wipfel trat, beleuchtete scharf ein marmornes Venusbild, das dort am Ufer auf einem Steine stand, als wäre die Göttin soeben erst aus den Wellen aufgetaucht." Und: „Bald bemerkte er indes, daß er in Gedanken den rechten Weg verfehlt. Er betrachtete aufmerksam alle Plätze und ging zweifelhaft bald zurück, bald wieder vorwärts."

poetischen Realismus. Das zeigt wieder der Vergleich mit Eichendorffs „Marmorbild": hier das romantisch unwirkliche Italien wie in den Gedichten, im „Taugenichts". Bei Storm nicht nur in den Kinderszenen die heimatliche Umwelt des Dichters: Auch jenes Stück halbverfallener romantischer Herrlichkeit ist ganz realistisch motiviert und mit der historischen Genauigkeit dargestellt, die dem erzählenden Architekten wohl ansteht und dem Dichter aus seinen Studien in Sanssouci erwachsen war. So hatte er in der Skizze „Im Sonnenschein", in den „Zerstreuten Kapiteln" u. sonst die Gärten der Vergangenheit wieder aufblühen lassen. Hier könnte denn überhaupt über Storms Vorliebe für die Poesie der Gärten gesprochen werden und über den Einklang von Sommerstimmung und Liebe, der in seinen Gedichten und Novellen so stark und oft ertönt.

Im ersten Teil aber ist das Lokal die Kinderheimat des Dichters, das alte Patrizierhaus an der hohlen Gasse zu Husum mit den Speichern und Packräumen, den Gärten usw. Die Szene vom Märchenerzählen in der Tonne in unsrer Novelle stimmt fast wörtlich überein mit dem Vorwort, das Storm zehn Jahre später aus eigenen Jugenderinnerungen zu den „Geschichten aus der Tonne" schrieb. Der Vater des Helden trägt unverkennbar die Züge von Storms Vater.

Der Erlebnisgehalt der Dichtung ist aber damit noch nicht erschöpft. Noch einmal sei an die Ähnlichkeit mit „Immensee" erinnert. Hier wie dort haben wir die zweiteilige Komposition (die sich auch im „Pole Poppenspäler" ähnlich findet), die Kinderszenen zuerst, auf die nach Jahren das Wiedersehen der Erwachsenen folgt. Aber während dieses dort zu elegisch resignierendem Auseinandergehn führt, ist hier der Konflikt zu scharfem Austrag gebracht, und klingt das Ganze in einen kräftigen Durakkord aus. Die Jahre hatten dem Dichter hinweggeholfen über das Liebeserlebnis seiner Schüler- und Studentenzeit, dessen Erregung in „Immensee" noch stärker nachzitterte. Gertrud Storm hat im 1. Band der Biographie ihres Vaters (S. 148ff.) von Berta v. Buchau berichtet, die das Urbild der zierlichen Jenny ist. Aber während in „Immensee" die Erlebnisse des Dichters noch getreuer festgehalten sind, hat hier gereiftere Kunst mit größerer Freiheit geschaltet, ein psychologisches Problem in der Entwicklung eines besonders gearteten Mädchencharakters und Mädchenschicksals klar und in festen Umrissen vor unsre Augen gestellt[1]) und schließlich über die hellen Kinderszenen, wie Storm sie liebte, noch die Lichter eines befreienden Humors verstreut. Die Erinnerungstechnik wirkt sich nicht mehr in mondscheinbleichen Nebelbildern aus, sondern in einer klar durchgeführten

1) Natürlich kann man darauf im Unterricht näher eingehen und nachweisen, wie geschickt der Dichter vom ersten Teil ab die Sehnsucht des Kindes nach der Mutter und nach Mutterliebe veranschaulicht, und wie er aus ihrem leidenschaftlichen Wesen, nachdem in der Aussprache mit dem Vater der Konflikt zum Ausbruch gekommen ist, ihren Entschluß zur Flucht verständlich werden läßt.

Icherzählung, die mit dem sorgfältig gestalteten und geschlossenen Rahmen jene der Novelle ursprünglich eigene gesellige Atmosphäre ergibt, wie Storm und Heyse sie liebten.

So läßt sich aus „Von Jenseit des Meeres“ ein gutes Stück Stormscher Eigenart entwickeln, obgleich wir es nicht gerade mit einer seiner bedeutendsten noch einer der am meisten charakteristischen Novellen zu tun haben. Während man also auf Meyers „Amulet“ recht wohl auch eine längere Reihe von Stunden verwenden darf, wird man die besprochene Novelle Storms in zwei bis drei Unterrichtsstunden erledigen können und dann das Bild des Dichters ergänzen und vervollständigen müssen, sei es mit Hilfe von Schülerreferaten, sei es in eigenem Vortrag und Lehrgespräch. Fehlen doch sonst wichtige Züge; von der heimischen Natur werden Heide und Meer nicht oder fast nicht erwähnt. Das vaterländische Element fehlt völlig. Storms Kunst der Belebung vergangener Zeiten, wie er sie in den Chroniknovellen übt, wird so wenig erkennbar wie seine Fähigkeit, große, auch tragische Probleme zu gestalten. Der Lehrer also, der als Anfänger an Storm herantritt, wird zum mindesten etwa „Psyche“, „Eine Halligfahrt“ und den „Schimmelreiter“ lesen müssen, um die Rolle des Meeres bei diesem norddeutschen Dichter zu kennen. In „Ein grünes Blatt“ mag er die Heide, hier und in der Weihnachtsnovelle „Unter dem Tannenbaum“ das vaterländische Element finden. Die „Chronik von Grieshuus“ oder „Aquis submersus“ enthalten die vornehmsten Beispiele des verjährten Stils, die letztgenannte mit dem „Schimmelreiter“ wohl bedeutendste Novelle, mit ihrem Gegenstück „Im Schloß“ zugleich ein wichtiges Stück Stormscher Lebensanschauung, während unter den eigentlichen Erlebnisdichtungen „Viola tricolor“ und „Carsten Curator“ in erster Linie stehen. Den Dichter des norddeutschen Hauses und der Familie, wie ihn Erich Schmidt (Charakteristiken 1. Bd.) lebensvoll gezeichnet hat, lernt man etwa aus „Die Söhne des Senators“ (Schulausg. bei Velhagen und Klasing) kennen. Viel Persönliches enthalten die „Zerstreuten Kapitel“. Zur Charakteristik der Lyrik dürfen neben Eichendorff vor allem Heine und Mörike nicht fehlen.

Nachwort. Es konnte nicht der Zweck der zwei Beispiele sein, alles Material zur Behandlung der beiden Novellen auszubreiten oder gar den Gang der Unterrichtsstunden vorzuzeichnen. Die Absicht war vielmehr die, an zwei nach Umfang und Charakter möglichst verschiedenen Stoffen darzutun, wie zunächst den Lehrer bei der Behandlung solcher Kunstwerke moderner Prosa im Unterricht ernsthafte und lockende Aufgaben erwarten. Ist doch die Entdeckerfreude eigenen wissenschaftlichen Suchens und Findens auf diesen noch nicht so durchgepflügten Feldern leichter zu erleben als bei den Klassikern, an denen schon so viele Generationen von Gelehrten sich betätigt haben, daß eine unübersehbare Literatur die Wege erschwert und sperrt. — Für den Unterricht

selbst aber sollte an einem größeren Kunstwerk gezeigt werden, welche Fülle von Gesichtspunkten sich bei der Lektüre eines solchen erörtern läßt, während das zweite Werk, von geringerem Schwergewicht schon an sich, dafür als Beispiel dienen sollte, wie auch der abschließende, der Hochschule sich nähernde Literaturbetrieb in Oberprima nutzbringend gestaltet werden kann durch knapp bemessene Klassenlektüre. Daß man zu der Stormschen Novelle noch sehr viel beibringen könnte, weiß ich natürlich sehr wohl, ebenso daß man nicht für jede historische Novelle so viel Arbeit aufwenden kann, so viel Stoff beizubringen braucht, wie es zu Meyers „Amulet" hier geschehen ist auf Grund von Studien, zu denen eben der Unterricht die erste Anregung geboten hatte. Sollte der und jener Fachgenosse zu Ähnlichem hierdurch ermuntert werden, so hätte nicht nur der Unterricht, sondern wohl auch die Literaturwissenschaft Vorteil davon. Ein reiches Feld der Betätigung bieten z. B. auch die Novellen Gottfried Kellers, dessen Anathem wir nicht zu fürchten brauchen. Hat er doch selbst es ausgesprochen, daß es nicht angehe, den Strom der deutschen Literatur für die Schule beliebig und willkürlich abzuschneiden.

Zeitschrift für den deutschen Unterricht · 11. Ergänzungsheft
Herausgeber: Dr. Walther Hofstaetter und Prof. Dr. Friedrich Panzer

# Klassische Dramen auf der Bühne

Vorlesungen, gehalten im Winterhalbjahr 1915/16
am Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin

von

Dr. Hans Lebede

Mit 14 Abbildungen im Text
und 1 Tafel



Verlag von B. G. Teubner, Leipzig und Berlin 1916




Max Herrmann und Eugen Kilian
in freundschaftlicher Verehrung und
herzlicher Dankbarkeit zugeeignet



Druck von B. G. Teubner in Dresden.

# Inhalt.



# Abbildungen.

# Einleitung.

Einer Zeit, die bemüht ist, sich von allem fremdländischen Wesen abzukehren und deutsche Art und Kunst zu betonen, müssen Worte selbstverständlich klingen, die doch ganz Neues kündeten, als sie erstmals ausgesprochen wurden. Das Deutsche in den Mittelpunkt aller Schulbildung zu stellen, hatte vor nun bald einem Menschenalter der Kaiser die Männer ermahnt, die sich zur ersten Schulkonferenz zusammengefunden hatten. Seither hat es an Bestrebungen nicht gefehlt, dem vornehmsten Unterrichtsfach immer größere Geltung, immer zweckmäßigere Ausgestaltung zu sichern. Mit Freuden darf auf manches Erreichte zurückgeschaut, mit Dank muß auch dessen gedacht werden, daß nicht nur im engeren Kreise der Fachleute erwogen worden ist, was zu tun, und mehr noch: was zu lassen wäre. Vielmehr sind fruchtbarste Anregungen aus der Zusammenarbeit von Schulmännern und Künstlern erwachsen, wie sie namentlich der zweite der nun auch schon so lange zurückliegenden „Kunsterziehungstage" gezeitigt hat. Wem jetzt das Bändchen („Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des zweiten Kunsterziehungstages in Weimar ... Deutsche Sprache und Dichtung." Leipzig, R. Voigtländer, 1904) einmal wieder in die Hand kommt, das den Bericht über die Verhandlungen dreier Oktobertage des Jahres 1903 birgt, der darf freudig feststellen, daß die hoffnungsgrüne Farbe des Deckels den Sieg über das Grau so mancher Theorie davongetragen hat. Man kann wohl ohne Selbsttäuschung sagen, daß manches von dem damals Geforderten erreicht ist, daß die Darbietung des dichterischen Kunstwerks, die ja, mehr als jede bloße Wissensübermittelung, ganz von der Persönlichkeit des Lehrenden abhangt, immer mehr auf die Erfüllung des von Erich Schmidt gegebenen Meistergebots hinarbeitet: „Du sollst nicht töten, sondern lebendig machen!"

Beileibe nicht einen neuen, oder gar „den" Weg, auf dem dieses Ziel bei der Behandlung des Dramas zu erreichen wäre, sollen Erörterungen weisen, die nachstehend an klassische Dramen geknüpft sind. Das Unternehmen, einiges Material zur Bühnengeschichte dieser Dichtungen beizubringen und zu zeigen, wie es im Unterricht Verwendung finden kann, bezweckt, weit bescheidener, nur die Schaffung einer Möglichkeit, farbiger und einprägsamer auszumalen, was sonst leicht verblaßt und mit anderen abgetanen Dingen der Vergessenheit anheimfällt, die ihre dunkelnden Schleier über so manche sauer

erworbene Schulweisheit ausbreitet. Denn darüber ist doch kein Zweifel, daß alles, was mit der auch dem Wissenden unerschöpflichen Wunderwelt des Theaters zusammenhangt, lebhaftester Teilnahme fast aller Schüler und Schülerinnen sicher ist. Wenn die Begebnisse auf der Schaubühne, wenn die Aufführungen neuer oder die Einübungen älterer, schon bekannter Stücke den Erwachsenen unserer Tage nicht mehr Gegenstände von solcher Bedeutung sind wie vor etwa hundert Jahren, wie zur Zeit des wahren Theaterfiebers der Romantik, so bedeuten sie doch der Jugend weit mehr — vom Augenblick an, da sich erstmals das Märchenreich eines Weihnachtsspiels dem staunenden Auge eröffnet und alles in Schatten stellt, was etwa, noch vorher, das Puppentheater seit Goethes Tagen an nie veraltendem Reiz geboten hat, bis zu der Stunde, da sich der Trieb zu eigener Darstellung großer Gegenstände regt. Daß dieser Trieb von der Schule nicht unterdrückt, sondern lieber gefördert und genutzt werden sollte, hat schon Rudolf Lehmann auf jener Weimarer Kunsterziehungstagung vom Jahre 1903 betont. Und so wenig unter den in der Schule tätigen Dramenerklärern die von Stephan Waetzoldt und Adolph Matthias so genannten „Aufbauarchitekten", die ganz genau wissen, wie das Ding zusammengesetzt ist, es künstlich auseinandernehmen und Szene für Szene aufzeigen, — so wenig, als zweite Gattung, die „Schuldschnüffler", die nicht zufrieden sind, bis sie bei dem leidenden Menschen, dem Handelnden und dem Untergehenden, bis sie bei dem Großen und Wertvollen, der vernichtet wird und in dem die Tragik liegt, ganz genau festgestellt haben, wieweit im einzelnen etwa die Schuld geht, — so wenig endlich die „Textgründlinge", die sprachliche und antiquarische Einzelheiten aufspießen und durch diese Aufweisungen der Dichtung zu dienen glauben, auf freudiges Mitgehen der Schüler rechnen können, so gewiß wird andererseits der Jungen wie Mädel für die Sache gewinnen, der sie gelegentlich einmal eindringlich darauf aufmerksam macht, daß nicht das bedruckte Papier vor ihnen die Hauptsache ist, sondern die lebendige Wirkung vom Theater herab, für das ein echtes Drama doch nun einmal bedacht und gemacht ist.

Dabei ist freilich zwischen dem komplizierten Schaugerüst der Gegenwart und den bescheidenen Bühnen zu scheiden, die den Dichtern zu Gebote standen, die uns die „klassischen" heißen. Mit Wirkungen, die der Jetztzeit alltäglich sind, konnten Schiller und Goethe fast noch weniger rechnen, wie 200 Jahre vor ihnen Shakespeare: standen ihnen doch keine reichausgestatteten Kostümkammern und keine Masseneffekte ermöglichenden Statistenmengen zur Verfügung, weswegen schon in Mannheim 1782 Karl Moors Räuberschar notgedrungen von fünfzig geschwinde auf achtzehn Köpfe zusammengeschmolzen war. Mußten die Dichter doch oft genug rechnen und erwägen, um auch nur mit den Einzelspielern so auszukommen, wie es das Personenverzeichnis der Stücke verlangte, wobei denn freilich die oft so mißliche zwei- und dreifache

Belastung eines und desselben Darstellers nötig wurde. Und half doch keine verschwenderische Dekorationspracht, stimmende Eindrücke zu erzielen, die vielmehr nur von der Dichtung selbst ausgehen und Förderung durch des Zuschauers bereitwillig folgende Phantasie erfahren mußten. Zu Goethes und Schillers Zeit galt noch immer, was Shakespeare im Prolog zu „Heinrich V." von seiner Bühne, dem „O von Holz", ausgesagt hatte; auch in Weimar mußte man das Publikum ermahnen:

„Ergänzt mit den Gedanken unsre Mängel,
zerlegt in tausend Teile einen Mann
und schaffet eingebild'te Heereskraft.
Denkt, wenn wir Pferde nennen, daß ihr sie
den stolzen Huf seht in die Erde prägen.
. . Euer Sinn muß unsre Könige schmücken!"

Nur wer das mit „einbildsamen Kräften" konnte, nur wer die mit geringen Mitteln ausgestattete Szene bald als dieses, bald als jenes Gebiet anzusehen verstand, nur der vermochte recht zu empfinden, was der Dichter sich gedacht hatte und vorgestellt wissen wollte.

Zu solcher Zeit, da, nach Goethes Wort, ein guter Schauspieler die mangelhaften Dekorationen vergessen lassen mußte, galt denn das Wort alles, das Beiwerk wenig: was Wunder, daß sich in Weimar eine ganz auf den deklamatorischen Vortrag gerichtete Darstellungsmanier entwickelte, die anderen Zeiten unmöglich erscheinen mußte! Was Wunder aber auch, daß die Zeitgenossen Schillers und Goethes, gleich denen Shakespeares, die Dramen in einer Vollständigkeit des Textes zu hören bekamen, die zu keiner übermäßigen Ausdehnung der Vorstellung führte, so lange die einfachen Hilfsmittel der Szene eine Verwandlung ganz übrig machten oder doch sehr rasch vornehmen ließen, die aber unmöglich beizubehalten war, sobald später ein beträchtlicher Teil der verfügbaren Aufführungszeit auf den Umbau der nun reicher ausgestatteten Bühne verwendet werden mußte. Hier eröffnet sich bereits ein Einblick in die Wechselwirkungen, die notwendig zwischen der fortschreitenden Bühnentechnik und der dramaturgischen Arbeit am Text bestehen müssen, und die nur einen Teil jenes immer wiederholten Kampfes zwischen Dichterwort und Theaterspiel bedeuten, in dem bald das eine, bald das andere obsiegt. Eine Wahrnehmung findet so ihre Erklärung, die alle Schüler machen, wenn sie im Theater einmal ein ihnen aus der Schule wohlvertrautes Stück in anderer Gestalt, verkürzt oder verändert, zu sehen bekommen. Kehren sie dann am nächsten Tage mit allerlei Fragen in die Schule zurück, so muß der Lehrer ihnen hinreichenden Aufschluß zu geben wissen, wenn anders er nicht, besser noch, schon vorher auf die Möglichkeit solcher durch das Wesen der Szene bedingten Abweichungen hingewiesen und damit Überraschungen vorgebeugt hat, deren unerwartetes Eintreten sonst mindestens vorübergehend ablenkt und den vollen Genuß des Dargebotenen beeinträchtigt.

Die Frage ergibt sich von selber, ob es nun nicht am Ende besser wäre, zu den Bedingungen der Darstellung zurückzukehren, die für die Entstehung der Dramen mit maßgeblich waren — insoweit wenigstens, als die Stücke für die Aufführung geschrieben und nicht von vorn herein im Widerspruch zu allen szenischen Möglichkeiten der Zeit, ja, in offenbarer Auflehnung gegen die in der Rücksichtnahme auf die Bühne liegende Beschränkung der dichterischen Formenfreiheit verfaßt waren, wie, neben anderen Sturm- und Drangdramen, etwa Goethens „Geschichte Gottfriedens von Berlichingen ... dramatisiert“ oder ihre erste Umformung zum Schauspiel „Götz von Berlichingen mit der eisernen Hand“ (1773). — Darauf antworten kann nur, wer sich ein rechtes Bild von der Bühne Shakespeares oder der Klassikerzeit zu machen weiß, und daß dazu eine Vorstellung von deren räumlichen und technischen Verhältnissen genau so gehört, wie sie etwa entsprechend als ganz selbstverständliche Zutat zu der Lektüre griechischer Tragödien gefügt wird, ist klar.

Ein weiterer Gesichtspunkt für die Entscheidung der aufgeworfenen Frage nach der gegenwärtig zweckmäßigsten Darstellungsart klassischer Dramen wäre der, wie sich wohl die Dichter selbst zu einer Anpassung ihrer Werke an die Bedingungen einer anderen Bühne, einer anderen Schauspielkunst und einer anderen Zuhörerschaft gestellt haben würden: wären sie damit einverstanden gewesen, oder hätten sie sich ihr widersetzt und auf Beibehaltung alles dessen bestanden, was ihrer Zeit gemäß gewesen war? Die Antwort geben sie selbst: aus ihren Bühnenbearbeitungen fremder Werke erhellt ohne weiteres, daß es ihnen auch nicht darum zu tun sein könnte, eigene Dichtungen in späterer Zeit als Kulturkuriosa aus vergangenen Tagen dargeboten zu wissen, sondern daß ihnen an der lebendigen Bühnenwirksamkeit mit Zuhilfenahme der Mittel gelegen war, die den Gewohnheiten der jeweiligen Hörer- und Schauerschar entsprach. Und wiederum führt solche Betrachtung einen Schritt rückwärts: denn wer die Bearbeitungen prüfen will, die etwa Shakespeares Stücke durch Schiller und Goethe erfuhren, der wird notwendig auch auf die Verschiedenheit ihrer Bühne von der des Briten eingehen und auf die Entwicklung des Klassikertheaters aus deutschen oder englischen Vorstufen, sowie auf die Frage seines Zusammenhanges mit italienischen Vorbildern eingehen müssen. Nicht plötzlich aus dem Nichts hervorgezaubert standen ja neue Bühnenformen da, sondern wie sich das Drama im ganzen Abendlande, ähnlich der antiken Tragödie, aus Kulthandlungen, aus Teilen des Gottesdienstes entwickelte, so ist auch der Raum seiner Darstellung letzten Endes auf die Bedingungen zurückzuführen, die erst Kirche, dann offener Platz vor der Kirchtür oder Markt ihm schufen. Von solchem Ausblick in die Anfänge dramatischer Kunst kommt man zur Shakespearebühne. Doch auch von ihr führt kein gerader Weg zum Theater der Ilmstadt, das ein für allemal als Muster seiner Zeit dienen soll. Vielmehr bedurfte es noch der Mitarbeit Italiens, seiner teils selbständig, teils in Ver-

bindung mit dem schon von England Gegebenen vorbildlichen Bühnenentwicklung, ehe die Form des Theaters dastand, für die Schiller und Goethe ihre Dramen schrieben. Gar manches kann solche vergleichende Betrachtung lehren, die beispielmäßig zeigt, daß Deutschland zu einer Zeit, als London bereits über vierzehn stehende Bühnen verfügte, in seiner theatralen Entwicklung noch weit zurückstand — wie es sich ja auch keiner eigentlichen dramatischen Dichtung rühmen konnte: denn die hat ihm, bei aller Würdigung seines Wertes, trotz größter schriftstellerischer Fruchtbarkeit doch auch der „wahrhaft meisterliche" Sänger Hans Sachs nicht zu schaffen vermocht.

Was so in raschem Rückwärtsschreiten bis an seine Wurzeln verfolgt worden ist, wird in etwas ausgeführterer Darstellung nunmehr in der rechten Folge theatergeschichtlicher Entwicklung aufzubauen sein, bis sich die Schiller-Goethe-Bühne als erster Abschluß zeigt. Es wird Sorge zu tragen sein, daß sich von ihrer Art eine feste Vorstellung bildet, deren man zu rechter Würdigung der dort aufgeführten Werke bedarf, und es wird weiter dargetan werden müssen, welches Bühnenschicksal den klassischen Dramen bis auf die Gegenwart beschieden war, von der allein jede auf Anschauung begründete Vorstellung auszugehen vermag. Denn auch die eingehendste Schilderung des Gewesenen kann immer nur Stückwerk bleiben, kann nie und nimmer den Eindruck des Selbstgesehenen ersetzen, den man von der Bühne der Gegenwart herab empfängt. Wer nur einmal versucht hat, das künstlerische Erlebnis und Ergebnis einer Vorstellung von gestern oder vorgestern in Worte zu fassen, so zwar, daß sie einem andern, der nicht dabei war, das rechte Bild vermitteln könnten: der wird wissen, wie schwer das ist. Und selbst die gelungensten Beschreibungen geschulter Kritiker, wie sie gelegentlich wohl Paul Landau („Mimen. Historische Miniaturen." Berlin, Erich Reiß, 1912), Willi Handl („Wiener Schauspieler" in dem gemeinsam mit Julius Bab herausgegebenen Buche „Deutsche Schauspieler. Porträts aus Berlin und Wien". Berlin, Oesterheld, 1908), Julius Bab (neben dem eben angeführten Buch namentlich in dem Heftchen: „Adalbert Matkowsky", Nr. 55 der von Hans Landsberg herausgegebenen Sammlung „Moderne Essays", Berlin, Gose und Tetzlaff [1906] und in dem Gedenkbuch „Kainz und Matkowsky", Berlin, Oesterheld, 1912) u. a. geglückt sind — selbst solche Beschreibungen vermögen nur da Leben zu gewinnen, wo sie Erinnerungen an Selbstgesehenes aufwecken können —, nicht aber da, wo das vorangegangene Eigenschauen fehlt. Wie viel kümmerlicher noch sind demgegenüber die Berichte aus zurückliegenden Jahrzehnten, Jahrhunderten — wie unfruchtbar etwa, um nur eins aus vielen Beispielen zu nennen, Böttigers Versuch einer Schilderung der „Entwicklung des Ifflandischen Spiels in vierzehn Darstellungen auf dem Weimarischen Hoftheater im Aprillmonath 1796" (Leipzig, Göschen, 1796). — Dennoch, aus all solchem Material läßt sich Gewinn für den Unterricht schöpfen, wenn auch oft dicke Bücher

nur eine oder die andere Bemerkung hergeben, die gelegentlich als ein Licht aufgesetzt werden kann und Einblicke in die Dichtung als Ganzes oder in einzelne Charaktere, oft auch nur einzelne Charakterzüge liefert. Man lasse sich's nur nicht verdrießen, selber die einschlägige Literatur durchzusehen. Daran fehlt es bisher leider: denn wer nicht gerade das gute Geschick gehabt hat, Albert Köster in Leipzig oder Max Herrmann in Berlin zu hören, oder Anregungen von Litzmann in Bonn zu empfangen, wird zu theatergeschichtlichen Betrachtungen auf der Universität in der Regel so wenig angeleitet worden sein wie die Damen ohne akademisches Studium im Rahmen ihrer seminaristischen Ausbildung. Und wenn dann nicht eigene Lust am Theaterwesen rege war, so kam es wohl auch in der Regel nicht zum Lesen von Werken über die historische Entwicklung des Theaters oder über Probleme der Bühnenkunst in gegenwärtiger Zeit. Hand aufs Herz: wer hat sich einmal die trotz mancher Irrtümer noch immer erstaunlich ergiebige „Geschichte der deutschen Schauspielkunst" von Eduard Devrient (2 Bände, neu herausgegeben von Hans Devrient, Berlin, Elsner, 1905) vorgenommen, wer hat ein so überaus vielseitig anregendes Werk wie Max Martersteigs „Deutsches Theater im neunzehnten Jahrhundert" (Eine kulturgeschichtliche Darstellung. Leipzig, Breitkopf und Härtel, 1904) eingesehen; wer kennt von Arbeiten über Sondergebiete ein so tiefgehendes und zugleich methodisch ungeheuer fesselndes Buch wie Max Herrmanns „Forschungen zur deutschen Theatergeschichte des Mittelalters und der Renaissance" (Berlin, Weidmann, 1913), oder wem sind die grundlegenden feinen und weitgreifenden Studien von Julius Petersen über „Schiller und die Bühne" als „Beitrag zur Litteratur und Theatergeschichte der klassischen Zeit" (Berlin, Palaestra XXXII, Mayer und Müller, 1904) so vertraut, wie sie es jedem sein müßten, der an die Schulbehandlung der Werke des größten deutschen Dramatikers herangeht? Wie wenige geben sich die Mühe und haben das Material beisammen, um etwa bei der Besprechung von Schillers Prolog zu „Wallensteins Lager" den Schülern eine Vorstellung von dem „neu verjüngten Saal" zu vermitteln, den „die Kunst zum heitern Tempel ausgeschmückt" hat; wie wenige künden vom „edlen Meister", der das Weimarische Publikum „in die heitern Höhen seiner Kunst durch seinen Schöpfergenius entzückte", mehr als den Namen — Iffland — und vermögen zur Erklärung mehr von ihm zu sagen, als daß er „ein berühmter Schauspieler" war, der schon mit dem jungen Schiller gelegentlich der Mannheimer Räuberaufführung in Berührung gekommen war und später selber Stücke schrieb; wie viele begnügen sich bei der Erklärung des Satzes von der „lang gehegten Hoffnung" — auf das Gastspiel des großen Friedrich Ludwig Schröder nämlich — mit der Angabe, daß es sich hier um einen andern bekannten Schauspieler handelt? Wer nimmt die Gelegenheit wahr, um zu erzählen, wie sich Schröders Kunst von der Ifflands unterschied, welche Rolle er für die

Entwicklung der Schauspielkunst gespielt, und welches Verdienst er sich unter anderm um die Einbürgerung des von Lessing so oft in dramaturgischen Aufsätzen genannten Shakespeare auf der deutschen Bühne erworben hat? Das sind nur ein paar von den unzähligen Fällen, in denen richtig angebrachte Bemerkungen den Schülern eindrucksvolle Bilder vergangener Theater- und Literaturgegenstände erwecken und so den Hintergrund schaffen können, von dem sich das Dichten und Wirken des Weimarer Paares nur um so plastischer abhebt. Es ist kaum nötig, ihrer mehrere anzuführen oder besonders darauf hinzuweisen, wie der Lehrer des Deutschen so gut wie der des Englischen und Französischen auch Fühlung mit der modernen Bühne und ihren Problemen haben muß, über die ihn, besser als der wortreiche Carl Hagemann („Schauspielkunst und Schauspielkünstler. Beiträge zur Ästhetik des Theaters". 2. Aufl. Berlin und Leipzig, Schuster und Loeffler, 1910; „Regie. Die Kunst der szenischen Darstellung." 3. Aufl. Berlin und Leipzig, Schuster und Loeffler, 1912), ein so klar sehender und zuverlässiger Führer beraten kann wie Eugen Kilian, dessen „Dramaturgische Blätter" (Aufsätze und Studien aus dem Gebiete der praktischen Dramaturgie, der Regiekunst und der Theatergeschichte. München, G. Müller, 1905) oder Berichte „Aus der Praxis der modernen Dramaturgie" (München und Leipzig, Georg Müller, 1914) kein ernster Leser ohne den reichsten Gewinn aus der Hand legen wird. Es ist auch kaum nötig, hoff ich, zu betonen, daß niemandem, der bisher all diesen Dingen fern stand, der Vorwurf einer Unterlassung gemacht werden soll. Nur darf und muß ehrlich eingestanden werden, daß in der Vorbildung der Lehrer, und damit dann auch in der nachher von ihnen geübten Unterrichtstätigkeit mit dem Außerachtlassen von solchen theatergeschichtlichen Fragen eine Lücke geblieben ist, die es auszufüllen gilt.

Es gereicht mir zur großen Freude, daß ich mit dieser Forderung zur Zeit der Drucklegung der zugrunde liegenden Vorlesungen am Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht zu Berlin nicht mehr so allein stehe wie vor Monaten, als sie geplant, angekündigt, gehalten wurden. Julius Ziehen in Frankfurt a. M. hat inzwischen in der „Zeitschrift für den deutschen Unterricht" (30. Jahrgang, 3. Heft, März 1916) das Wort zu einer Betrachtung des Verhältnisses zwischen theatergeschichtlicher Forschung und deutschem Unterricht ergriffen, hat darauf hingewiesen, „wie viel aus der Theatergeschichte zu holen ist, wenn man das Entstehen der Werke der dramatischen Literatur und das Wirken dieser Werke auf Mit- und Nachwelt aus dem Geist der Zeit und aus den von ihm bestimmten Zuständen der Theaterkultur heraus begreifen will", und von der Bedeutung gesprochen, die „der theatergeschichtlichen Forschung und ihren Ergebnissen auf dem Teilgebiete des deutschen Unterrichts zukommt, das ihr am nächsten steht: auf dem der Behandlung der dramatischen Lektüre". Es stimmt ganz und gar zu dem von mir einleitend Gesagten, wenn

er „die scharfen Angriffe, die die höhere Schule wegen ihrer Behandlung der Werke der schönen Literatur so oft erfährt", nicht in letzter Linie auf die Freudlosigkeit zurückführt, mit der „gar viele Schüler — nicht durchaus ungerechtfertigterweise — auf die bei der Dramenbehandlung im deutschen Unterricht gewonnenen Eindrücke zurückblicken", und daß er Besserung von dem Bestreben erhofft, „die Theaterkultur, in deren Kreis der dramatische Lesestoff der Schule seiner Entstehung nach hineingehört", zu ihrem Rechte kommen zu lassen und mit allen Mitteln zu arbeiten, die „die Fachliteratur über das Theater, seine Geschichte und seine gegenwärtigen Verhältnisse zur Verfügung stellt". Gleich Julius Ziehen darf ich aus der geübten Praxis heraus bekennen, von wie hohem Reiz gegenüber dem „Formalismus einseitig dramatisch-technischer Behandlung der Bühnenstücke" solche neuartige Betrachtungsweise für Lehrer und Schüler ist. Und seine Worte, auf die auch sonst noch ein paarmal hinzuweisen sein wird, möchte ich entleihen, um zu sagen, daß die empfohlene stärkere Berücksichtigung der theatergeschichtlichen Forschung im deutschen Unterricht beileibe nicht „mit dem jetzt so vielfach üblichen wahllosen Hereintragen sonderwissenschaftlicher Bestrebungen und Stoffe in das Lehrgut unserer höheren Schulen in eine Linie gestellt zu werden" hat (a. a. O. S. 145). Auch daß derartige Belehrung „nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmen darf, braucht wohl nicht besonders betont zu werden; sie wird es nicht tun, wenn ein planmäßiger Aufbau des Unterrichtsgangs an bereits Erörtertes immer wieder kurz anzuknüpfen erlaubt . . .; auch darf bei der Beurteilung der Zeitaufwandfrage natürlich immerhin der Wert mit veranschlagt werden, den ein zweckmäßiges Vorgehen des Lehrers allen diesen Erörterungen als vortrefflichen Gelegenheiten zur Übung der Schüler im freien Vortrag und Meinungsaustausch zu geben imstande ist" (Ziehen, a. a. O. S. 151). Wie man bei zweckmäßiger Ausnutzung der verfügbaren Zeit überhaupt in die berüchtigte Schwierigkeit geraten kann, mit dem Pensum fertig zu werden, habe ich nie begriffen. Und wie an einmal Erörtertes immer wieder anzuknüpfen ist, wie schon Dagewesenes ergänzt und vertieft werden kann, bin ich in anderem Zusammenhange aufzuzeigen bemüht gewesen („Deutsche Literaturgeschichte von 1250 bis 1750 in ihrer Behandlung in der Prima", Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 27. Jahrgang, 4. Heft, April 1913): das dort geschilderte Verfahren, jeweils bei den einzelnen Erscheinungen der Klassikerzeit Ausblicke auf die vergangenen Jahrhunderte herzustellen und so die Einzeldinge immer wieder in Beziehung zueinander zu setzen, dann aber auch verschiedene Fächer zu einem großen Ganzen zu vereinen, den deutschen Unterricht durch ihre Einzelergebnisse stützen zu lassen und umgekehrt wieder diesen Einzelergebnissen einen festen Platz im Zusammenhange anzuweisen, läßt sich füglich auch für die neue Aufgabe der Verwertung der Ergebnisse theatergeschichtlicher Forschung üben. Wie das im einzelnen

zu bewirken sei, muß freilich jeder selber fühlen und entscheiden, und nichts läge dem Ziel der nachstehenden Erörterungen ferner als etwa die Erweckung des Gedankens: hier oder da müsse man es so und nicht anders machen. Soll doch nicht grundlegend umrissen werden, was bei jedem einzelnen Stück zu sagen, und wie es in die sonstige Behandlung einzufügen sei, soll doch nicht eine Art von „Musterlektionen" herausgearbeitet, vielmehr nur zusammenhangend dargeboten werden, was sich bald hier, bald da verwerten läßt, was aber vorher nicht in solchem Zusammenhang dargeboten worden ist.

Erstes Kapitel.

# Bis zur Klassikerbühne.

1.

Die Schule der Gegenwart nimmt mit Recht häufig Anlaß, an die Neigung der Kinder zu dramatischer Darstellung anzuknüpfen: Gedichte werden mit verteilten Rollen aufgesagt, auch Geschichten zur Grundlage kleiner Aufführungen gemacht, deren Textgestaltung den Mitspielenden selber überlassen bleibt. Von diesem Vorgehen erhofft man reicheren Nutzen für die Pflege des mündlichen Ausdrucks als von der früher allein üblichen epischen Nacherzählung: baut es sich doch auf einem dem Kinde von früh auf eignenden Trieb auf, zu dessen Betätigung es nur neuen Stoff bekommt, und damit wird ihm die Aneignung leichter gemacht, als wenn es noch gleichzeitig die ihm neue Formgestaltung des Epischen beherrschen lernen sollte. Die liegt ihm zunächst recht fern, während sein Sinnen und Trachten von jeher dem Dramatischen geneigt ist: dessen Uranfänge hat man ja in ersten Nachahmungen von Tieren und Menschen, im Spiel mit der Puppe, weiter im Zusammenwirken mit andern Kindern zu sehen, das auf die Abspiegelung vertrauter häuslicher Verhältnisse, auf die Darstellung von Vater, Mutter und Kind und dergleichen hinausläuft. Der rege Beobachtungstrieb findet an Verwandten und Bekannten leicht charakteristische Züge heraus, die zur Nachbildung reizen und mit unvermeidlicher Übertreibung nur um so deutlicher hervortreten lassen, was den erwählten Modellen selbst so unbewußt ist wie oft ihrer erwachsenen Umgebung, und so kommen Szenen von einer Lebendigkeit und Natürlichkeit zustande, die den heimlichen Beobachter oft genug in Erstaunen versetzen.

Darf man von der Kindheit des Individuums auf die Kindheit des Volkes schließen, so wird man füglich auch hier einen dramatischen Grundtrieb erwarten dürfen. Und wirklich findet sich die gleiche Lust zur Nachahmung von Mensch und Tier samt den zwischen ihnen bestehenden Beziehungen aller Art überall ausgeprägt. Mummerei und Bewegung, Umzug, Tanz, Kampfspiel helfen bei der dramatischen Vorstellung von Naturerscheinungen, denen mythische Ausdeutung eine Erklärung zu geben sucht: so mögen, nach Scherers Annahme, die Jahreszeiten im Streit miteinander vorgeführt worden sein, bis der grüngekleidete Sommer dem Winter obsiegte und ihm die Strohgewandung abriß, wie es der Sieger mit des Unterlegenen Rüstung zu tun pflegte; so mag Donars Kampf mit den Riesen, so die Erweckung der im Winterschlaf liegenden Jungfrau Erde durch den lichten Sonnengott anfänglich als Panto-

mime dargestellt worden sein, zu der ein von allen Umstehenden gesungenes Chorlied die Erklärung gab — auch derlei Verbindung von Spiel und erläuterndem Text hat sich bei den Kindern bis auf den heutigen Tag erhalten! —, und später mag die von den Darstellern selber vollzogene Vereinigung von Spiel und gesungenem oder gesprochenem Wort und der so entstandene Dialog zum Anfang des Dramas geworden sein. Das alles im einzelnen zu verfolgen, fehlt Material: was aber bekannt ist, stützt die Annahme, daß es sich bei den erwähnten Dingen um ein Grundelement des Dramas handelt, das, mit anderen zusammenwirkend, bei der Fortentwicklung dieser Dichtgattung mächtig blieb. Zunächst freilich schien es einmal in seinem Bestande genau so bedroht wie die epischen Gestaltungen aus heidnischer Zeit. Aber wie die Kirche vergebens versucht hatte, dem Heldenlied als nie versiegender Quelle des Trotzes wider ihr Gebot ein Ende zu machen, wie sie zu spät erkannt hatte, daß alle Unterdrückung der Aufzeichnungen doch der mündlichen Überlieferung nicht Abbruch getan hatte und nun zu dem im Heliand und der altsächsischen Messiade schon erprobten Mittel greifen mußte, in den Liedern von Alexander und Roland unter weltlicher Einkleidung geistlicher Tendenz zu dienen, so erging es ihr mit dem Drama auch. Hatten alle Verbote altgewohnter Spiele nichts geholfen, hatte man sie ebensowenig ausrotten können wie den ululatus diabolicus der Heldenlieder, so mußte man eben auch hier versuchen, sie durch Neues zu verdrängen, das man an ihre Stelle setzte. So begann man, den Gottesdienst in den Kirchen, aus denen das Volk wohl sonst leicht weggeblieben wäre, in neuer Weise auszugestalten, ihm dramatische Zutaten zu geben, die in allmählicher Mehrung und Steigerung immer wirksamer werden sollten, bis man dann eines Tages sah, daß man Geister beschworen hatte, die man nicht mehr nach Bedarf verwenden und beherrschen konnte, sondern denen man das Feld räumen mußte, das sie sich zu eigener Aktion erobert hatten.

Einfach genug waren anfangs kirchliche Gesänge auf zwei Halbchöre verteilt worden oder zwischen Klerus und Gemeinde nach Art der noch bestehenden Liturgie wechselnd hin und her gegangen, dann die Festtagsevangelien mit verteilten Rollen gelesen worden: zunächst noch ohne äußere Zutat an Requisiten oder Kostümen, ja, wohl selbst ohne Unterscheidung der verschiedenen Standorte, deren Einführung schon einen großen Fortschritt bedeutete. Auf Gänge durch das Kirchenschiff zum Hochaltar — dem Wege vom Hause der Jünger zum Grab des Erstandenen verglichen — oder von einer Seite des Altarraums, dem Feld mit den Herden, zur andern, wo die Krippe in Bethlehems Stall zu denken war — auf solche Bereicherung der dramatischen Handlung folgte bald äußerliche Charakterisierung der Personen mit Requisiten und Kostümen: der Osterengel nahm eine Palme zur Hand; die drei Marien wurden mit Rauchfässern ausgestattet; zum heiligen Paar kam das Jesulein in der Krippe. Das alles war noch ganz primitiv: einen ungeheuren Effekt bedeutete

es, daß gelegentlich ein goldener Stern, an einer Schnur über den Altarraum gezogen, lieblich und heiter dreinblinkte.

Den Einzelszenen folgte Zusammenfassung der miteinander verbundenen Vorgänge: Maria Magdalena kehrte vom Grab zu den Jüngern, die nun im seltsamen Wettlauf der heiligen Stätte zueilten. Ähnlich wurde mit dem Weihnachtsevangelium der von verschiedenen Seiten her erfolgende Anzug der heiligen drei Könige aus Morgenland verbunden, auch wohl ihre Unterredung mit Herodes und ihre Heimfahrt auf anderem Wege vorgestellt und der bethlehemitische Kindermord angefügt: konnte man die grause Szene selber natürlich nicht darstellen, so half doch ihrer Vergegenwärtigung einmal des Königs Gespräch mit den Schriftgelehrten und sein auf die Meldung vom Entweichen der Magier folgender Mordbefehl, den er mit zornigen Gebärden, Aufstampfen mit dem Fuß, Drohen mit dem Stock begleitet, — dann die Klage Rahels über die vollzogene Untat.

Waren das alles noch Dinge, die zwar von der Stellung eines bloßen Einschubs in den Gottesdienst schon zu selbständigem Spiel gediehen, aber dabei doch immer noch fest auf die biblische Vorlage gegründet blieben, so mischten sich nun allerlei freie Zutaten ein, die allmählich an Umfang zunahmen und mit fortschreitender Verweltlichung des Spieles seine Fortdauer in der Kirche unmöglich machten. Da begegnen erst Klagen über das Geschrei eines das Jesulein vorstellenden Kindes oder über die Possen, die ein in die Ostergeschichte eingeschalteter Salbenkrämer treibt. Dann kommt der Wunsch auf, die Einzelbegebnisse immer weiter zu ganzen Szenenfolgen abzurunden: da werden schließlich die Mauern des Gotteshauses zu eng, wird die Zeit des Gottesdienstes zu knapp für die Fülle des Dargestellten, das immer weiter in Vorgeschichte und Folge der Weihnachts- und Osterszenen greift und dabei immer stärker das Unterhaltsame an die Stelle des Erbaulichen treten läßt. Des Salbenkrämers Komik genügt nicht mehr: er muß auch noch einen Knecht Rubin haben, der wieder einen Unterknecht anstellt, und er muß Streit mit seinem Weibe kriegen. Auch die Soldaten, die am Grabe wachen, werden zu lustigen Effekten genutzt: wie erstes Auftauchen des Miles gloriosus-Typs in der deutschen Literatur mutet ihr ruhmredig Gebaren an. — Im Weihnachtsspiel bieten namentlich die Hirtenszenen manchen Lachreiz, auch wenn sie nicht ein so ausgedehntes Einschiebsel aufweisen, wie es sich in England als Episode vom Hammeldieb Mack entwickelt hat. — Von den Auftritten in Bethlehem bis ins vorige Jahrhundert volkstümlich geblieben und von Wilhelm Kienzl in neuer Komposition des alten Liedes wach erhalten ist das Kindelwiegen („Ach Joseph, lieber Vetter mein, hilf mir wiegen das Kindelein"). Eine andere Zutat, Josephs Erfindsamkeit, die als Ersatz für die dem Kindlein fehlenden Windeln eine alte Hose darreicht, wird nur als Komik belacht worden sein, ohne daß man des unendlich Rührenden dieses Zuges inne

geworden wäre. Darüber hinaus fehlt es aber weder an so bedenklichen Szenen wie der Darstellung von Maria Magdalenens noch ungewandeltem Sündenleben noch an derben Geschmacklosigkeiten, die etwa Joseph, der ein Süpplein fürs Kind kochen will, in Streit und Schlägerei mit zwei Mägden bringen oder dem nach Ägypten Ziehenden eine an die jungen Männer gerichtete Warnung vor der Ehe in den Mund legen, die einem nur Scherereien bereitet. Schlimmer noch sind rohe Späße, wie sie sich der Knecht Malchus leistet, wenn er Jesus den ihm beim Verhör angebotenen Stuhl wegzieht, so daß der ohnedies dem Hohn und Spott Preisgegebene sich zu Boden setzt, oder groteske Erfindungen wie ein Freudentanz der Juden um das Kreuz auf Golgatha. — Man sieht: all das sind Dinge, die zu dem doch immerhin einigermaßen zu wahrenden Ernst des Gotteshauses schlecht standen und erklären, wie sich bald der Drang nach einem anderen Darstellungsort bemerkbar machte. Das konnte eine Weile der Platz vor der Kirche sein, der auch bei einer die Höllenfahrt Christi darstellenden Prozession schon benutzt worden war und mit seinen durch die Stufen des Eingangs gegebenen Schauplätzen verschiedener Höhe einen guten Ausblick auf das Dargebotene ermöglichte. Es mußte aber, bei immer fortschreitender Verweltlichung des Spiels und immer größerer Erweiterung des Darstellungsfeldes, schließlich ein ganz von der Kirche getrennter Ort werden: am besten also nahm man den Marktplatz und deutete damit zugleich an, daß die von den einzelnen Festtagen losgelösten und auf den 1264 zu gelegenster Jahreszeit eingerichteten Fronleichnamstag verschobenen Spiele nun zu einer rein städtisch-bürgerlichen Angelegenheit geworden waren.

Wie sahen nun die Schauplätze aller dieser Aufführungen aus?

In der Kirche blieb man zu Anfang nur im Altarraum, später wurden die Gänge noch für Auftritte und Abgänge hinzugenommen. Mag sein, daß mit zunehmender Zahl der besonderen Standorte noch in Seitennischen gespielt wurde: eine Entwicklung der besonderen „Langschiffbühne", die Hammitzsch („Der moderne Theaterbau", Berlin, Wasmuth, 1906) annimmt, erscheint nicht nachweislich oder annehmbar. Weit mehr hat wohl die auf dem Markt später aufgebaute Gasse mit den einzelnen besonders markierten Spielplätzen rückwirkend erst zur Annahme einer ganz entsprechenden Einteilung des Kirchenschiffes geführt. — Vereinzelt ist, in Italien, auch der Platz in der Kreuzung von Längsschiff und Querschiff, den der Geistliche von der Kanzel aus bequem übersehen konnte, für die Spielenden abgesteckt worden: da konnte denn der Priester in geeigneten Momenten der Vorführung mit seiner Predigt eingreifen oder, umgekehrt, den von ihm interpretierten Text durch die Einschaltung einzelner Spielszenen illustrieren lassen, wo es ihm gut schien. — Ob eine Verlegung der Darstellungen unter den Singechor stattgefunden hat, bleibt zu bezweifeln. Dagegen spräche die Unbequemlichkeit, die sich dann für die Benutzung der Bänke als Zuschauerplätze ergeben hätte. Dafür wieder-

um ließe sich der Hinweis auf die Möglichkeit anführen, für Gottvater und die Engel einen erhöhten Schauplatz zu gewinnen, auch wohl die Empore zur Herrichtung besonderer Effekte zu benutzen und nicht nur den Stern von Bethlehem daher erstrahlen, die Taube herabschweben zu lassen, sondern auch gar fliegende Engel oder eine leibhaftige Himmelfahrt vorzuführen. Und nachweislich ist ja auch sonst gelegentlich eine solche Zwiegestalt des Schauplatzes vorgekommen: von dem Raum auf den Stufen zur Kirchentür war schon die Rede, und bei den Spielen auf dem Markt ist, wie es beispielmäßig Leibing („Über die Inszenierung des zweitägigen Luzerner Osterspieles vom Jahre 1583 durch Renwart Cysat", Elberfeld, Friderichs, 1869) im Bilde aufzeigt, der Balkon des Hauses „Zur Sonnen" zum Thron Gottes gemacht und damit dem Himmlischen eine besondere, vom Menschlichen geschiedene Stätte bereitet. Keinesfalls darf sich aber hierauf die Vorstellung von der sogenannten „Misterienbühne" aufbauen, wie Eduard Devrient u. a. sie aufs ausführlichste ausmalen, und wie sie bei Devrients Weimarer Faustinszenierung oder ganz neuerlich in Reinhardts Aufführung des „Alten Spiels von Jedermann" benutzt worden ist. Da sollte denn ein erhöhtes Podium samt der durch Treppen links und rechts damit verbundenen Vorbühne den auf der Erde spielenden Begebnissen zum Schauplatz dienen, über das Podium noch weiter erhöht, und durch dem Zuschauer unsichtbare Treppen damit in Verbindung stehend, sich der Raum für die Szenen im Himmel aufbauen und im unteren Stock dieses dreigeteilten Schaugerüsts, rückwärts zwischen den Treppen liegend, die Hölle ihren Raum haben, wie das schematisch in der Skizze Nr. 1, von vorn und von der Seite gesehen, angedeutet ist. Eine schöne Idee, die gewiß auch damals schon mancherlei Wirkung hätte tun können, jedennoch: damals kannte man eben diese Misterienbühne nicht, vielmehr galt für Deutschland zur Zeit, da das Spiel Kirche und Kirchplatz verlassen hatte, einzig und allein die Marktplatzbühne als allgemein üblicher Schauboden für die großen Aufführungen der Passion. Da wurde eine Gasse mit besonderen Häusern aufgebaut, deren Zahl je nach der Ausdehnung, die man dem Spiel geben wollte, kleiner oder größer war:

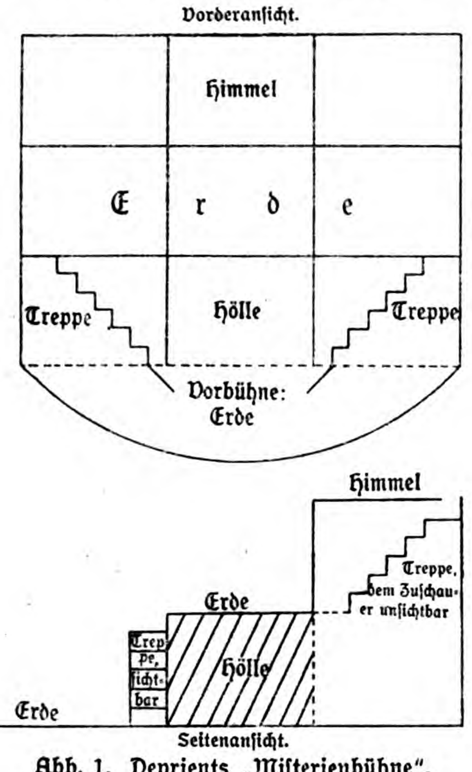


Abb. 1. Devrients „Misterienbühne".

die Einteilung auf Skizze Nr. 2 wird im allgemeinen dem Bedürfnis genügt haben, während umfänglichere Aufführungen auch eines größeren Apparates bedurften und deshalb mehr nach dem Plan der Vorstellungen auf dem Luzerner Kornmarkt (Skizze Nr. 3) vor sich gegangen sein mögen. Die Darsteller begaben sich, nach feierlichem Einzug, der ihrer oft bis zu 400 vereinigte, an diejenigen Stellen des ausgedehnten Schauplatzes, da sie zum ersten Mal zu agieren hatten, und wanderten dann, ganz nach dem Verlauf des Spieles, zwischen den einzelnen Stätten und Häusern hin und her. Von diesen „Häusern" darf man sich keine allzu großartige Vorstellung machen: die Anordnung der rund um den Spielraum stehenden Zuschauer, deren manche auch aus den Fenstern der umliegenden Wohnhäuser herabsehen konnten, erforderte, daß man von allen Seiten in diese Spielhäuser gleich gut hineinsehen und die Vorgänge darin beobachten konnte: somit konnte ein derartiges Gebäu nur mit einem auf vier Eckpfeilern ruhenden Dach angedeutet werden, mußte aber auf Wände, Fenster und Türen notwendig verzichten. — Hinzu kommen einzelne Dekorationsstücke wie die Säulen, an deren einer Christi Geißelung stattfindet, während die andere dem Hahn zum Sitz dient, dessen dreimaliges Krähen den Jesum

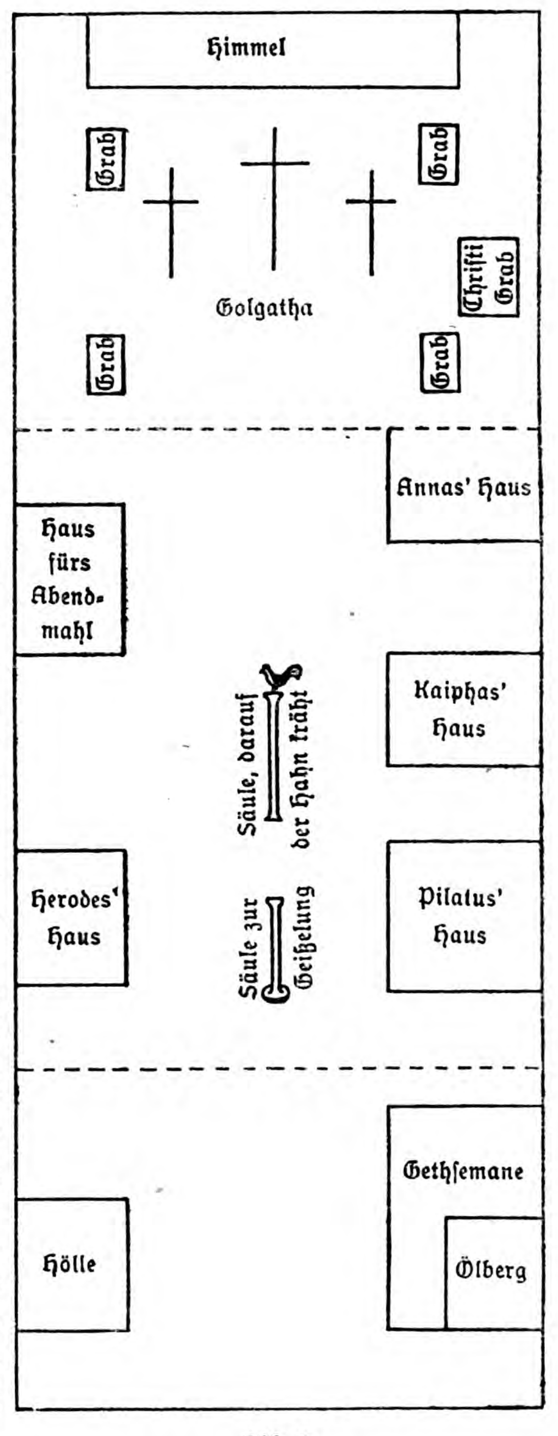



Abb. 2.
**Spielgasse auf Marktplätzen.**
(Nach Hammitzschs „Langschiffbühne".)

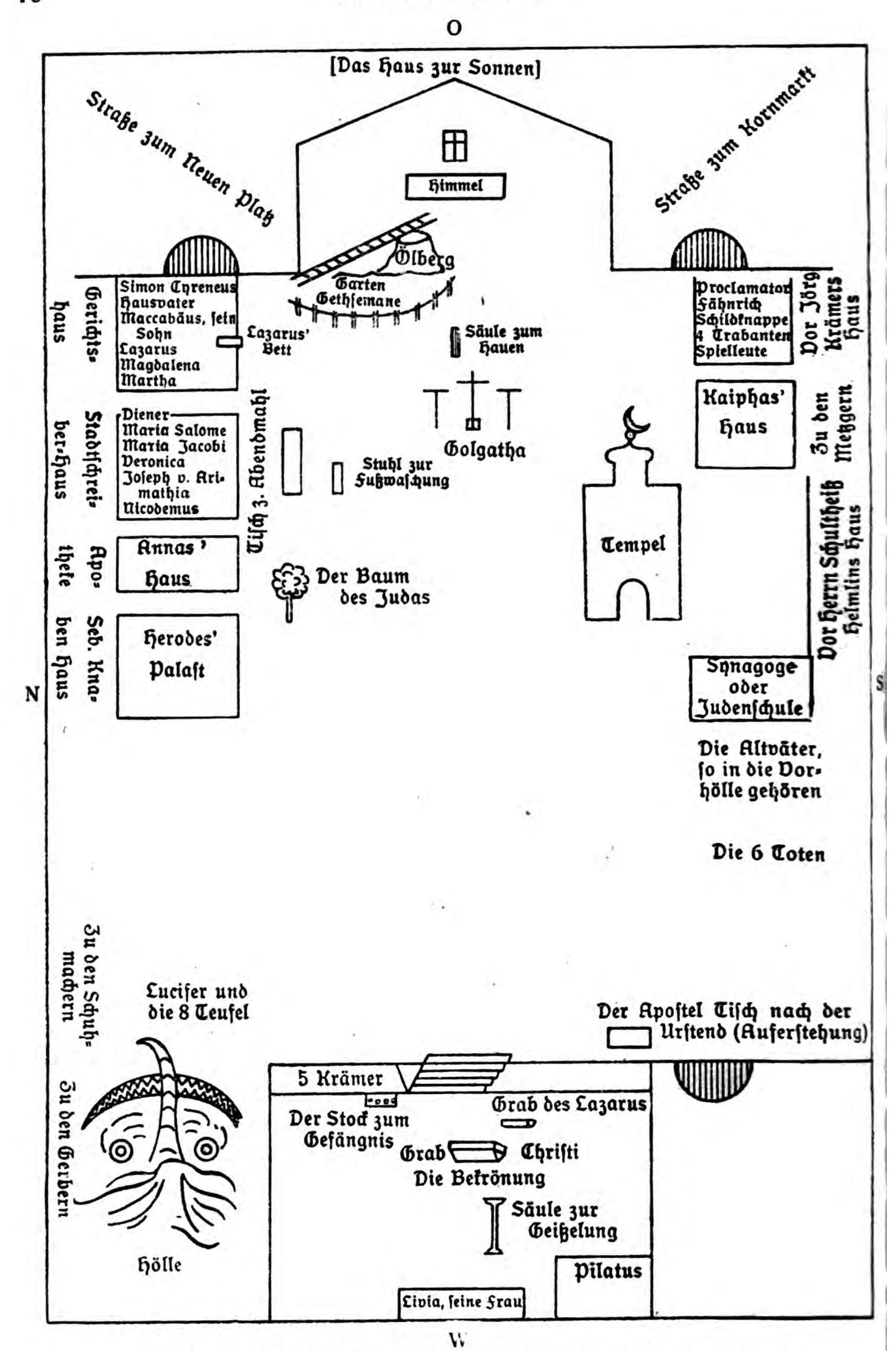



Abb. 3. Spielplatz auf dem Weinmarkt in Luzern 1583. (Nach Leibing.)

verleugnenden Petrus an des Herrn Worte mahnt, oder der Baum, an dessen Ästen sich der reuige Judas erhängt: wobei denn seine Seele in Gestalt eines (vorher unter seinen Kleidern verborgenen) Vogels entfleucht. Fehlen durfte vor allem nicht der greuliche Höllenrachen, der sich auftun und das Treiben der Teufel mit den armen Seelen im Fegefeuer zeigen mußte: grotesk genug mögen sich die Tänze der schwarzgewandeten Gestalten vom flammend-roten Hintergrunde abgehoben haben. — Noch zweier anderer Darstellungs-arten bleibt kurze Erwähnung zu tun: die eine, vorwiegend in England geübt, ließ die einzelnen Szenen auf niedrigen Wagen spielen, die vor dem in bestimmter Ordnung aufgestellten Publikum nacheinander vorbei-fuhren: wer also eben etwa die Szene beim Abendmahl gesehen hatte, erblickte auf dem nächsten heranrollenden Wagen die Darstellung der Begebnisse in Gethsemane, dieweil der Wagen mit dem Abendmahl vor eine neue Gruppe von Zuschauern gefahren wurde; und so folgten an einzelnen Orten — z. B. in Coventry — nicht weniger als vierzig derartiger Wagenbühnen („pageants") aufeinander. Eine der modernsten Bühnenformen der Gegenwart, die Wagen- oder Schiebebühne, beruht letzten Endes auf dem gleichen Prinzip — davon später. — Blieben bei Marktplatzbühne und Wagenfolge die Zuschauer ruhig an ihrem Platz, vor dem sich die Darsteller hin und her bewegten, so mußte bei einer dritten Form der Darbietung, vornehmlich in Frankreich, das Publikum zwischen feststehenden Einzelbühnen hin und her gehen, um bald hier, bald da eine Szene zu sehen: auch das übrigens eine Art, die der Gegenwart nicht fremd ist und in Wiederbelebung eines von Joseph Furttenbach vor mehr als zweieinhalb Jahrhunderten gehegten Planes mit einiger Vervollkomm-nung und drehbarem Zuschauerraum gerade jetzt in Baden-Baden durch-geführt werden soll.

Von der Kunst der Darsteller durfte man nicht allzuviel erwarten. Statt der Geistlichen und Schüler früherer Zeit wurden Bürgersöhne, hie und da auch wohl fahrende Spielleute zur Übernahme der Rollen gewonnen; auch die Zünfte nahmen sich der Sache an. Wie für England, so ist auch gelegentlich für Deutschland nachweisbar, daß einzelne Szenen bestimmten Gewerken zu-fielen; Brandls Vermutung, die Kürschner hätten in der Höllenszene mit-gewirkt, weil Teufel und arme Seelen ganz in schwarzes Leder eingenäht worden seien, kommt einem in den Sinn, wenn man auf Skizze 3 gewahr wird, daß der Höllenrachen just vor den Häusern der Gerber (und Schuhmacher) aufgebaut war. Interessant ist auch ein Hinweis Wülkers, der die heutigen Tages noch übliche Maske des englischen Clowns auf die recht zu einem Hort der Komik ausgebildeten Höllenszenen zurückführt, die sich bisweilen zur Ständesatire entwickelten: er findet in dem weißgetünchten Gesicht mit den drei nach oben und seitwärts abstehenden, meist roten Haarbüscheln die Leichen-farbe der Gestorbenen und die Andeutung des ihre armen Seelen umlodernden

höllischen Feuers wieder. — Konnten nun die dilettierenden Schauspieler nicht allzuviel zu wirkungsvoller Wiedergabe namentlich des Tragischen tun, so mußte um so mehr der Stoff wirken, und es ist wohl zu glauben, daß neben dem Leiden und Sterben des Herrn auch etwa der Auftritt, der den reuigen Judas vor den Hohen Rat führt und ihn in Verzweiflung zeigt, als er all sein Bemühen, Geschehenes ungeschehen zu machen, vergebens findet, einer gleichen Wirkung auf die Zuschauer fähig war, wie sie von anderm Gegenstand bekannt ist: von jener 1322 auf der „Rolle" in Eisenach gebotenen Aufführung des Zehn-Jungfrauen-Gleichnisses vor dem Landgrafen Friedrich mit der gebissenen Wange.

Die Erwähnung solches Einzelstücks gibt Anlaß zu einer letzten Bemerkung: neben die zyklischen Zusammenfassungen von oft mehrtägiger Spieldauer trat die Loslösung einzelner Teile zu gesonderter Darstellung: Prophetenspiele (Daniel), die Geschichte von Jakob und Rebekka, dann auch die von einzelnen Gleichnissen (vom verlorenen Sohn, vom armen Lazarus) ausgehenden Spiele wirkten so fort bis in die sogenannten „Schuldramen", deren Gegenstand sie oftmals bildeten.

Mit kurzem Wort ist diese Gruppe hier abzutun. Der Zweck der Schuldramen ist lediglich pädagogischer Art; die Jugend soll „fleißig im Reden geübt, auch das Gedächtnis gestärkt und etliche gute Sprüch behalten" werden. Mit Ausnahme eines den dargestellten Effekten und Leidenschaften gemäßen gesichtsmimischen Ausdrucks soll, nach Ciceros und Quintilians Lehre, der so geübten Rhetorik alles Schauspielerische, alle „scaenici gestus" ferngehalten werden. Auch sonst fehlt, außer Kostümandeutungen und gelegentlichen kleinen Feuerwerks- und größeren Musikeffekten, alles Theatralische, fehlt vor allem jede Dekoration, so daß es bezeichnend genug in einem Susannenspiel heißen muß:

„Dieser Gart ist gar hübsch und schön
von Kräutern und viel Blumen grün;
welchen so euch zu sehen gelüst,
gar scharfe Brillen ihr haben müßt."

So hat man sich die Vorstellungen des Schultheaters, dessen Repertoire, neben Stücken biblischen Inhalts, aus Plautus und Terenz besteht, und dessen Sprache vorherrschend das Lateinische ist, ziemlich reizlos zu denken und einen gelegentlich belegten größeren Eindruck (1497) lediglich dem von Reuchlin für den „Henno" entnommenen wirksamen Stoff der bekannten Farce vom Advocaten Pathelin zuzuschreiben. Für die Entwicklung des Theaters war nichts von Darstellungen zu erwarten, deren Hauptregel war: „Scholastici non agunt propter spectatores, sed propter se ipsos."

Gleichfalls rasch abzutun ist die große Gruppe von Stücken, die teils auf alte heidnische Festbräuche, teils auf die komischen Einschläge des geistlichen Spiels zurückzuführen sind und aus Aufzügen Vermummter, deren Bedeutung

ein Erklärer dartut, sofern sie sich nicht selbst erklären, mit daran gefügtem Tanz und schließender Abkündigung allmählich die bis zu Hans Sachs reichende Revue mit direkt oder durch Satire wirksamer Belehrung und das bloß auf Unterhaltung ausgehende Fastnachtsspiel hervorgehen lassen. Je mehr es ausgebaut wird, desto weniger begnügt es sich mit oft wiederholter Darstellung in den einzelnen Häusern vor deren wenigen Bewohnern, und desto stärker drängt es zu einer Aufführung vor größerem Kreise: mag der sich nun, wie in Lübeck, um niedrige fahrbare Gerüste scharen oder um ein rasch aufgeschlagenes Bretterpodium, oder mag er sich in einer Wirtsstube versammeln, die dann zugleich als Bühne und Zuschauerraum dient und entweder die Spielenden inmitten der rund herum stehenden Leute agieren läßt oder aber das Publikum auf drei Seiten des Raumes beschränkt und die vierte, etwa mit Benutzung der dort befindlichen Tür, zum Hintergrund des Spieles macht. Lange Bereitung braucht es nie, denn diese dekorationslosen Vorführungen, bei denen Requisiten und Kostüme erst von Hans Sachs ab genauer nachweisbar, vorher jedoch leicht aus dem Zusammenhang mit altem Mummenschanz zu erschließen sind, rechnen ja vornehmlich auf die Hilfe der nachschaffenden Phantasie ihrer Zuschauer, die aus dem Text begreifen müssen, was sie nicht vor Augen sehen. — Soviel vom Fastnachtsspiel. Tut man seiner in der Schule Erwähnung, und das mag ja wohl leicht geschehen, wenn etwa die Behandlung des jungen Goethe den Blick von Straßburg aus in das Mittelalter zurücklenkt, das so stark auf ihn wirkte, so wird sich's oft genug fügen, daß die Schüler ein besonderes Interesse an der Sache nehmen: es werde etwa zur Einübung eines Stückes wie des in seiner Art meisterlichen Spiels vom Roßdieb zu Fünsing genutzt. Dergleichen Anregungen helfen zu eindringlichster Vorstellung von so einer dichterischen Erscheinung und sind deshalb auch auf dem Kunsterziehungstag als glückliches Mittel gepriesen worden, in den Schülern Anteil zu wecken.

Länger verweilen muß die Betrachtung bei dem durch Max Herrmann jetzt bis ins einzelne aufgeklärten Spielplatz für das ernstere Schauspiel der Meistersingerzeit, die Tragödien und Komödien, deren namentlich Hans Sachs eine große Zahl verfaßt hat. Aufgeschlagen war das Schaugerüst in der Marthakirche zu Nürnberg, und zwar wurde der Raum vor dem durch einen Vorhang den Blicken der auf den Kirchbänken sitzenden Zuschauer entzogenen Altar benutzt. Vergrößert war er durch Hinzunahme vom vordersten Teile des Kirchenschiffs; dieses Bühnenstück reichte links wohl ebenso weit, wie es nachweislich rechts bis in die Nähe einer aus der Sakristei in das Schiff führenden Türe ging, die zum Auftritt der „von außen, aus der Fremde" kommenden Personen benutzt wurde. Mußten gelegentlich Heerscharen heranziehen, deren Einherschreiten im Gänsemarsch doch gar zu kläglich gewirkt haben würde, so bedurfte die Treppe, über die sie von der Sakristeitür zum Podium hinauf-

gelangten, einiger Breite, um mehreren Personen nebeneinander Raum zu geben: Herrmann nimmt dafür mindestens 2 m an, und so weit wird also, wofern sie der ganzen Tiefe des vorspringenden Bühnenteils entsprach, das Podium in das Schiff hineingereicht haben. Es kann nicht genug daran gewesen sein, daß man den vorderen Teil des Spielplatzes etwa nur auf eine Fläche mit dem Boden des 15 cm höher gelegenen Altarraums brachte; vielmehr war aus der Mitbenutzung des auf einer Erhöhung von 80 cm stehenden Chorstuhles zu schließen, daß das Podium um so viel über den Altarraum gehoben war. Damit ergab sich dann unter der Bühne auch ein genügender Hohlraum zur Aufnahme der „hinabgeworfenen" Opfer von Siegfrieds Schwert: des Riesen, des Drachen, die andernfalls drunten keinen Platz gefunden hätten. Sehr einleuchtend ist die Vermutung, daß das Loch im Bühnenboden, dadurch sie verschwanden, in der Regel den Augen der Zuschauer entzogen, also wohl hinter dem es deckenden Chorstuhl angebracht gewesen sein wird. — Aus der Unterwelt richtet sich nun der Blick in die Höhe, woher der fliegende Drache kam, oder wohin sich König Marx begeben mußte, um, nach Spielvorschrift, von der Linde herab Tristan und Isolde zu belauschen. Alle Schwierigkeit ist beseitigt, wenn man mit Herrmann annimmt, daß die dem Chorstuhl gegenüber gelegene Kanzel in das Spiel einbezogen war: da konnte sich der Drache einen Augenblick sehen lassen, ehe er über die gewundene Treppe zur Sakristeitür hinab und von da zum Podium treppauf gekrochen kam, und da konnte auch wohl der König verborgen sein: leicht war der Zuschauer geübte und unverwöhnte Phantasie bereit, sich den erhöhten Ort als Baum zu denken, ohne daß es erst einer — nicht nachweisbaren — Verkleidung der Kanzel mit Zweigen bedurft hätte. — Noch bleiben zwei Fragen: wo war der den Hintergrund bildende Vorhang angebracht, wieviel also ließ er vom Altarraum frei? Und wie kamen Darsteller, die nach vorn abgegangen waren und das nächste Mal von hinten her erscheinen mußten, an die Stelle ihres neuen Auftritts? Zweifellos mußte doch wohl eine Verbindung zwischen dem Raum hinter dem Vorhang und der Sakristei neben der Bühne bestehen. Führte vielleicht eine Tür von der Sakristei direkt in den Altarraum? Möglich; dann konnte sie wohl auch noch gleichzeitig für das Spiel selbst genutzt, also zum Teil in das Bühnenbild einbezogen werden. Denn eines dritten Zuganges bedurfte man noch, der etwa die Höhle des Drachen, Daniels Löwengrube, den feurigen Ofen für die drei Männer bedeuten konnte; dieser Zugang durfte nicht einfach als Tür angelegt sein, mußte vielmehr irgendwie anders, niedriger, höhlen- oder lochartiger gestaltet sein. Solcher Art wäre aber die angenommene Tür insofern gewesen, als sie ja bis zur Höhe von 80 cm durch das Podium verbaut, füglich nur in ihrem oberen Teile benutzbar gewesen wäre. Wenn sie nun gleichzeitig noch die Verbindung zwischen den Räumen hinter und neben der Bühne vermitteln sollte, so ging das so, daß der abschließende Vorhang sie

teilte, so zwar, daß er den hinteren Türabschnitt dem Blick der Zuschauer entzog und allein für die Darsteller freiließ, die dann auf angelegter Leiter oder Treppe leichtlich von der Sakristei in den abgeschlossenen Altarraum gelangen konnten. — Was bis hierher noch Hypothese scheinen mußte, gewann Realität mit dem Augenblick, da das Nürnberger Stadtbauamt nachweisen konnte, daß eine solche (jetzt vermauerte) Tür bestanden habe, und zwar an einer weiter nach vorn gelegenen Stelle, als Herrmann geglaubt hatte. Damit ließ sich nun die Stelle des Vorhangs genau bestimmen, der die Tür ja halbieren sollte, also 2,2 m vom Schiff entfernt war. „Die Breite des hinteren Bühnenteils betrug 6 m, die des Vorbaues wohl 12 m, der Flächeninhalt des ganzen Schauplatzes also zirka 28 qm: die Bühne der Nürnberger Meistersinger ist rekonstruiert" (Herrmann a. a. O. S. 56). Konstruiert sind die Umrisse. Die weitere Frage tut sich auf, wie es um die Dekoration dieser Bühne stand. Eine Fülle von Möglichkeiten scheint auf den ersten Blick gegeben. War etwa ein Vorhang zum Abschluß des hinteren Bühnenteils da, und konnte während des Spiels auf der Vorderbühne hinten ein Umbau, eine Auswechselung des Hintergrundvorhangs, gar wohl die Anbringung eines Prospektes bewirkt werden? Konnte: gewiß! Technische Schwierigkeiten hätten nicht im Wege gestanden. Jedennoch: die zahlreichen Phantasiestützen in den Spieltexten sprechen dagegen: ihrer hätte es nicht bedurft, wenn die beschriebenen Einzelheiten des szenischen Bildes gemalt oder plastisch vorhanden gewesen wären. Beweis: sie fehlen da, wo eben die Anschauung sie übrig macht, der sich ohne weiteres der kleinere, mit Fenstern versehene und dem Chorstuhl als ständigem Requisit besetzte Hinterraum als Zimmer darstellte. Demgegenüber mußte die Vorbühne als neutraler Ort gelten, der nichts war und alles sein konnte. Ein beide Bühnenteile trennender Vorhang war sehr wohl möglich, ist aber ebensowenig nachweisbar wie ein die ganze Bühne verdeckender Vordervorhang, der ein recht umständliches Gerüst erfordert hätte, wenn auch die Seitenteile zu verhüllen gewesen wären. Zudem: warum hätte wohl Hans Sachs stets für schleuniges Abtragen der Toten Sorge getragen, wenn sie einfach bei Aktschluß hinter dem Vorhang hätten entfernt werden können? Alles, was man sich von moderner Anschauung aus als möglich in die Meistersingerbühneneinrichtung hineindenken kann, muß also ausgeschaltet werden, und man muß sich auf den anspruchslosen Standpunkt derer stellen, für die in der Marthakirche gespielt wurde. Für sie bedurfte es hier so wenig szenischen Apparates wie beim Fastnachtsspiel: um so größer war dann die Wirkung, wenn doch einmal etwas geboten wurde. Da ist denn eine unter der Kanzel angebrachte, nach Bedarf beiseite zu drehende oder vorzuschiebende praktikable Tür nicht minder wichtig wie die Kunde von einem besonders gern gesehenen und darum von Hans Sachs immer wieder angebrachten Schiff auf Rädern — vorher hatte noch die ganze Bühne als Schiffsraum gelten müssen, wie in

Wagners erstem Tristan-Akt! — oder von einem mehrfach verwendeten Drachen, der gar Feuer speien konnte. Rauch- und Feuerwerkseffekte fehlten auch sonst nicht, wohl aber die Möglichkeit, es bei einem durch Donnergepolter angedeuteten Gewitter auch blitzen zu lassen. — Große Kostümwirkung lag den Meistersingern fern; nur selten wurde einmal türkische oder spanische Gewandung vorgeschrieben, in der Regel aber die Kleidung ihrer Zeit benutzt. Typische Attribute — Zepter, Buch, Jagdhorn — halfen, anzudeuten, was die einzelnen Personen vorstellen sollten. Solche gleichermaßen für das geistliche Spiel geltenden kostümlichen Anachronismen durfte man sich um so eher erlauben, als ja auch die zeitgenössische bildende Kunst keine historische Treue kannte und ruhig biblische Figuren in mittelalterlichen Kleidern darstellte. Und die gleiche Umsetzung des Vorzeitlichen in zeitgenössische Anschauung begegnet denn auch in den Spieltexten, wenn etwa der liebe Herrgott mit den ungleichen Kindern Evae eine Katechisation vornimmt oder, im geistlichen Spiel, die Hirten des Engels Verkündigung mit erstauntem „Jesses, Maria und Joseph" aufnehmen. (Eine ergötzliche Vorstellung von solcher naiven Art gab neuerlich Rudolf Greinz in seiner „Tiroler Bauernbibel" [Leipzig, Staackmann, 1907] oder dem „Krippenspiel von der glorreichen Geburt unseres Heilands" [München, Rubin-Verlag, o. J. (1895)]. Warum sollte bei den Meistersingern belächelt werden, was ja ähnlich oft genug bei Englands größtem Dramatiker zu finden ist? Über dem Vorwurf, er habe Sitten und Gebräuche eines Volkes und Zeitalters unbekümmert auf ein anderes übertragen, vergesse man doch ja nicht, wie ungeheuren Wert derartige Freiheiten noch immer für die Popularisierung der Werke hatten, in denen sie sich fanden!

Ein letztes Wort über die Darstellungskunst der Meisterbühne: sie war, ebenso wie im geistlichen Spiel, aber anders wie im naturalistischer gegebenen Fastnachtsspiel, ganz aufs Deklamatorische gestimmt, wobei man natürlich nicht an die gepflegte Rhetorik des Schultheaters, sondern mehr an bloßes Aufsagen zu denken hat, das durch sparsame Gebärden gestützt oder unterbrochen wurde; sie mußten, wie alles Meistersingerliche, leicht erlernbar sein, darum schematisch bleiben. Individuell-künstlerische Wirkungen vermochten die einfachen Bürgersleute damit so wenig zu erzielen wie mit Gesichtsmimik: statt dessen behalfen sie sich mit typischen Bewegungen zum Ausdruck des Gefühls; Traurigkeit beispielsweise wurde durch einfaches Hinsetzen auf den Chorstuhl markiert!

Man sieht: von eigentlich theatralischen Wirkungen ist im ganzen Mittelalter noch wenig die Rede; die konnten auch nicht gut aus geistlichen oder bürgerlichen Kreisen hervorwachsen, sondern bedurften der besonderen Berufsschauspielerkunst, wie sie zuerst aus England nach Deutschland herübergetragen wurde. Dennoch ist eins sehr auffallend und für die weitere Theaterentwicklung sicherlich nicht ohne Einfluß: daß die zuletzt geschilderte Bühnenform bereits

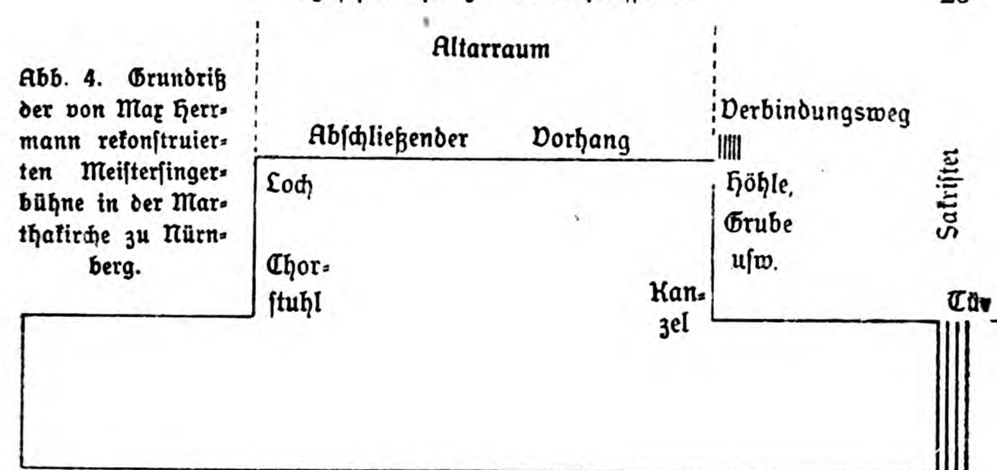



**Abb. 4. Grundriß der von Max Herrmann rekonstruierten Meistersingerbühne in der Marthakirche zu Nürnberg.**

sehr stark derjenigen gleicht, die nun übers Meer mitgebracht wird. Wendet sich die Betrachtung dem englischen Theater der Shakespearezeit und der Bühne der nach Deutschland gekommenen englischen Komödianten zu, so muß der Blick immer wieder auf das Meistersingertheater in der Marthakirche zurückgehen, dessen Umriß Skizze 4 aufzeigt.

2.

Die zuerst 1586 von Dänemark nach Deutschland gekommenen englischen Komödianten waren gestützt auf eine feste schauspielerische Tradition, die sich in Shakespeare aufs glücklichste mit größter Dichtgabe mischte. Vorher hatte es nur gelehrte Dichter gegeben, so schon zu Zeiten der herrschenden geistlichen Spiele, der Allegorien, Moralities, dann bei ihrem Übergang zum weltlichen Stück, den des Bischofs Bale „König Johann" (Kynge Johan) vollzog, so auch endlich zur Zeit des humanistischen Einflusses, der aus der Nachbildung von Plautus und Terenz Udalls „Ralph Royster Doyster" und nach dem Muster der Tragödien Senecas Sackville und Nortons „Gorboduc" entstehen ließ. Alle die Dramatiker vor Shakespeare — Lily, Marlowe, Greene, Peele, Lodge, Nash — waren Magister: was Wunder, wenn sie zunächst voll Verachtung auf den Stücke schreibenden Schauspieler herabsahen, der anfänglich mit skrupelloser Benutzung fremder Vorlagen nur für den überaus großen Theaterbedarf arbeitete. Die große Konkurrenz der Bühnen, die einander die Erfolge abzujagen suchten, machte es notwendig, alle zwei bis drei Wochen eine Novität herauszubringen, deren Rollen den verfügbaren Schauspielern wahrhaft auf den Leib geschrieben werden mußten — darum war Hamlet fett, wie sein Darsteller Burbage! —, und der nur in zweiten Rollen des älteren Sachs — als Geist im „Hamlet", als Pater Lorenzo in „Romeo und Julia", als Adam in „Wie es euch gefällt" — beschäftigte Schauspieler hatte um so mehr mit seiner Tätigkeit als Dramaturg und Regisseur

zu tun, als welchen ihn die Schauspielerszene des „Hamlet" erweist. Er war, nach Grillparzers Wort, „in erster Linie Theatermann, und nur, weil er ein Genie war, ist er hinter seinem eigenen Rücken der größte Dichter geworden". Und Theatermann mußte der Dramatiker damals fast noch mehr sein als heute: in der Gegenwart hilft die Bühnenkunst manchem Mangel ab, macht die Ausstattung oft mehr Erfolg als das Stück. Solche Hilfe kannte die Bühne des Elisabethanischen Zeitalters nicht, deren Grundform sich herausgebildet hatte, als Trupps gewerbsmäßig und für Bezahlung tätiger Spieler in Wirtshäusern oder auf deren Höfen ihr Schaugerüst aufgeschlagen hatten: da stand um ein etwas erhöhtes Podium das gewöhnliche Publikum rund herum, oben aber, auf dem Balkon vor dem oberen Stockwerk, hatten die besseren Leute ihren Platz zum Zusehen (Bild bei Wülker, Geschichte der Engl. Literatur. Zwei Bände. Leipzig und Wien, Bibliograph. Institut, 1906; vgl. Band I S. 163).

Genau so waren die offenen — „Sommer-" — Theater der Shakespearezeit aufgebaut: nur daß aus Zweckmäßigkeitsgründen die rechtwinkligen Galerien gerundet waren und so allen Leuten bessere Aussicht auf die Bühne boten. Das in der Universitätsbibliothek zu Utrecht von K. Th. Gaedertz aufgefundene Bild des Schwantheaters (Nr. 5) zeige als Beispiel, wie sich Balkons rund um die ebenerdige Arena zogen und nur an einer Seite durch das Bühnenhaus unterbrochen wurden, von dessen Turm an Spieltagen eine Fahne wehte und ein Trompeter das Zeichen zum Beginn der Vorstellung gab. Vor dem mit einer Reihe von Logen versehenen „mimorum aedes" erstreckte sich das Spielpodium weit in den von Zuschauern bestandenen Raum hinein. Zum Teil war es von einem auf zwei Säulen ruhenden Dach gegen Sonnenglut und Regen beschirmt. Der Raum unter der Bühne gestattete das Versinken von Geistern und anderen Erscheinungen; die einfache Versenkungsvorrichtung wird zweckmäßig zwischen den beiden in das Innere des Bühnenhauses führenden Türen anzunehmen sein. Zur Verfügung stehen nun zunächst vier Spielfelder: einmal die ganze, z. T. gedeckte, z. T. ungedeckte Hauptbühne, auf der das Bild eine Bank mit einer sitzenden und einer stehenden Gestalt und einen herbeieilenden Mann zeigt, dann die Logenreihe im Schauspielerhause, die teilweise wohl auch den Zuschauern eingeräumt, vielfach aber als Spielplatz benutzt werden konnte — sie ist deshalb auch von manchen dem schon bei geistlichen Spielen benutzten Balkon irgendeines Hauses am Markt verglichen worden (vgl. S. 14) und hat sogar wieder als Stützpunkt für die Verteidigung einer mehrstöckigen Mysterienbühne dienen müssen. — Von diesem erhöhten Standort aus konnten wohl auf einem Wall oder einer Stadtmauer zu denkende Personen herabreden; er konnte als Schlachtenhügel dienen, von dem aus etwa im „Julius Cäsar" die Kämpfe zu überblicken waren, er konnte endlich, seiner eigenen Art am entsprechendsten, als Balkon verwendet werden, von




Abb. 5. Das Schwantheater in London.

(Nach einer von K. Th. Gaedertz in der Universitätsbibliothek zu Utrecht aufgefundenen Zeichnung K. de Wittes [1516].

dem etwa Romeo an der Strickleiter herabstieg. — Ganz vereinzelt mag auch der Turm, zu dessen Tür auf dem Bilde ein Mann mit einer Fahne heraustritt, in das Spiel hineinbezogen worden sein: am stärksten spricht dafür eine Stelle im „Heinrich VI.", da die Pucelle erst von oben ein Fackelzeichen gibt, dann auf die Wälle — also in die Logenreihe — herabsteigt und schließlich zu ebener Erde — also auf der Hauptbühne — auftritt. Als viertes Spielfeld blieb dann endlich der unter den Logen gelegene Raum hinter einer der beiden Türen: er konnte als Gruft, Gewölbe, Höhle, auch wohl als Schlafgemach mit einem da am bequemsten unterzubringenden Bette oder dergl. dienen, mochte auch in anderen Fällen wohl so gestaltet sein, daß er nicht hinter einer, sondern zwischen beiden Türen lag und dann nach vorn, nach dem Zuschauer hin, nur durch einen leicht wegziehbaren Vorhang abgeschlossen war. Die große, noch immer ungelöste Frage ist nun, ob zwischen den das Dach der Hauptbühne tragenden Säulen noch ein Vorhang anzunehmen ist, durch den zeit=




Abb. 6. Innere Ansicht des Londoner Theaters „Der rote Ochs".
(Nach einem Bild aus dem Jahre 1662 aus Westermanns Monatsheften.)

weilig ein Teil der Bühne verdeckt werden konnte. Wäre es der Fall gewesen, so hätte man inzwischen das Spiel auf dem vorderen Teil der Bühne weitergehen, hinten aber Veränderungen der Dekoration vornehmen lassen können: und daß bereits ein Streben danach bestand, dekoratives Beiwerk eine größere Rolle spielen zu lassen als etwa auf dem zuvor beschriebenen Theater der Meistersinger, darf nicht bezweifelt werden. Kein Mensch glaubt wohl mehr an die fromme Sage, daß der Ort des Spiels jeweils durch ein herausgehängtes Schild mit der Aufschrift „Wald", „Feld" usw. angedeutet worden sei. Und welchen Sinn hätte es gehabt, daß Shakespeare in der Handwerkerposse des „Sommernachtstraums" primitive Bühnenhilfsmittel verspottete, wenn seine eigene Bühne nicht längst besser ausgestaltet gewesen wäre? Als bloße Selbstpersiflage darf man jene Szenen doch kaum betrachten! Andererseits bliebe ja nun freilich eine gewisse Verwandlungsmöglichkeit auch dann bestehen, wenn dieser Mittelvorhang nicht da war und nur der Raum hinter der einen Tür verändert werden konnte: viel freilich war das nicht. — Nun aber eine andere Frage: wenn der Vorhang, wie diejenigen sagen, die ihn nicht wahr haben wollen, auf dem Sommertheater fehlte, weil er den Unbilden der Witterung sonst zu sehr ausgesetzt gewesen wäre (als ob er nicht jeweils vor der Vorstellung erst aufgehängt, nachher wieder abgenommen und verwahrt werden konnte!), so lag doch dieser Grund nicht in den geschlossenen — „Winter-" — Theatern vor, und tatsächlich zeigt das Bild eines solchen denn auch einen Vorhang (Skizze 6): was bedeutet der? Soll er als abschließende Dekoration die kahle Wand verhüllen, also Tapete sein, hinter der sich etwa Polonius verstecken kann? Verdeckt er, an Stelle einer Tür, nur den Zugang zum Innern des Bühnenhauses, eröffnet also gegebenen Falls nur die Aussicht auf einen Raum, der dem vorher beschriebenen hinter der Tür des Sommertheaters entspricht? Oder endlich: ist er nur schlecht gezeichnet und soll doch eine das Hauptbühnenfeld

in zwei Teile trennende Mittelgardine bedeuten? Ausgeschlossen wäre auch das nicht, und man käme dann wieder zu der Annahme von vier Spielfeldern: vordere Bühne, bei geschlossenem Vorhang; ganze Bühne, bei geöffnetem Vorhang; Raum hinter der (dann doch besonders vorhandenen) Eingangstür zum Bühnenhaus; Balkon oder Logenreihe. Ein Argument gegen den Vorhang darf keinesfalls als gültig erachtet werden: daß er nämlich zeitweise einzelnen Gruppen von Zuschauern die Aussicht stören, schlimmer aber noch: andern — den in den Logen Sitzenden — einen Einblick in das gewähren würde, was sich eigentlich „hinter der Szene" an Umbau oder sonstiger Dekorationsänderung vollziehen sollte. Solche Unbequemlichkeiten haben den Reiz der so besonders gelegenen Plätze nie gemindert, und von ihren Inhabern durfte wohl jederzeit gelten, was im Zusammenhang mit Voltaires „Semiramis" Lessing erwähnt: statt die Bühne den Mimen allein zu überlassen, wollten sie „lieber aller Illusion als dem Vorrecht entsagen, den Zayren und Meropen auf die Schleppe treten zu können". Und welche ungeheuer großen Vorteile ergaben sich für den notwendigen raschen Fortgang des Spieles, wenn ohne Zeitverlust bald die ganze, bald nur die vordere Bühne benutzt, wenn eine zu Beginn oder am Schluß einer Szene gebildete Gruppe nicht erst gestellt oder aufgelöst, sondern einfach durch den Vorhang gedeckt wurde, wenn Thronsessel, Bankettafeln und Stühle nicht erst am Anfang eines Auftritts herausgeschleppt und aufgebaut werden mußten, sondern schon während der vorn spielenden Szene hinten aufgestellt werden konnten! Man mußte mit solchen Zeitversäumnissen bzw. -ersparungen um so mehr rechnen, als die Spieldauer nur zwei bis drei Stunden währte, innerhalb deren noch Raum für einen Clowntanz und das von allen Darstellern kniend gesprochene Gebet für den Herrscher bleiben mußte, in dem man einen Vorläufer des noch heut den Beschluß jedes englischen Konzerts bildenden „God save the King" erblicken darf! Indessen: das noch so Wünschenswerte, noch so Zweckdienliche dieses Mittelvorhanges, dessen Vorhandensein wie vielen anderen — Brandl, Brodmeier, Neuendorff — auch mir durchaus wahrscheinlich ist, kann nicht darüber weghelfen, daß er nicht einwandfrei nachweisbar, sondern nur zu erschließen ist: darum genug davon. Es bleiben auch ohne ihn gar manche Vorzüge des Shakespeare-Theaters vor dem der Gegenwart, und dahin gehört vor allem, daß sich ganz große Wirkungen aus der gleichzeitigen Benutzung verschiedener Spielfelder erzielen ließen. Brandl (Shakespeare-Ausgabe des Bibliograph. Instituts, Leipzig u. Wien, 1899, Bd. I) hat sehr fein den Eindruck jener Szenen beschrieben, in denen unten in Capulets Haus alle Vorbereitungen zur Hochzeit getroffen werden, von vorn her die Musikanten heranziehen und inzwischen oben im Balkonzimmer die todbleiche Braut liegt, zu der erst die Amme emporsteigt, die dann durch ihr Geschrei die Eltern heraufruft. — Von der Versenkung war schon die Rede. Flug- und Schwebevorrichtungen darf man

gleichfalls als sicher vorhanden annehmen. Bleibt als letzte technische Frage die der Beleuchtung. Im Sommertheater, in dem bei hellem lichten Tage, von 3 Uhr ab, gespielt wurde, war kein Mangel an Licht, wohl aber gab es keine andere Möglichkeit, Nacht und Dunkelheit anzudeuten, als die paradox anmutende, daß man Licht anzündete. Nach anderer Annahme soll ein herausgehängtes schwarzes Tuch die Nacht, ein blaues den Tag bedeutet haben. — Anders im geschlossenen Wintertheater: vielleicht hat man, wie Lawrence („Light and Darkness in the Elizabethan Theatre" in „Englische Studien" XLV, 181f., Leipzig, Reisland, 1912) annimmt, durch die Fenster das Tageslicht hereingelassen; öfter jedenfalls wird man künstliche Beleuchtung benutzt haben: Abbildung 6 zeigt außer den Kronleuchtern noch eine Art Rampenlicht, und man konnte sich's bei den teuren Eintrittspreisen — 3 bis 20 Mark! — auch immerhin was kosten lassen, dem vornehmen Publikum die gebotenen Spiele im besten Lichte zu zeigen, während man im billigeren Sommertheater sparsamer verfuhr: dahinein kamen die im „Pit" stehenden „Gründlinge" schon für etwa 50 Pfennige; in den Rängen wurden Zuschläge gefordert, aber erst nach Aktschluß durch Statisten eingesammelt, weshalb denn gar nicht selten Klage darüber geführt ward, daß einzelne Leute die Stücke aktweise „geschunden" und sich dann vor dem Augenblick des Einsammelns aus dem Staube gemacht hätten! Andererseits zeigt dieser Vorgang wieder, wie nötig man während des Spiels jeden Statisten hatte: an den Beleg hierfür im Prolog zum fünften Heinrich war schon früher (S. 3) erinnert worden.

Es war nötig, sich mit der englischen Bühne so ausführlich zu beschäftigen: nicht nur, weil Aufschluß darüber sowohl in den deutschen wie in den englischen Unterricht gehört, sobald er sich mit Shakespeare beschäftigt, sondern vor allem deshalb, weil auf ihr naturgemäß die Bühnenvorstellung der zuerst unter Shakespeares Clown Kempe 1586 und unter Thomas Sackville 1592 nach Deutschland gekommenen und später in viele kleinere Trupps zerspaltenen englischen Komödianten beruhte. Deren Theater aber wirkte zunächst auf die Bühnenschriftstellerei Jakob Ayrers und des Herzogs Julius von Braunschweig, dann weiter auf die ganze Entwicklung der deutschen Schauspiel- und Dekorationskunst. Ihr Bühnentyp wird nicht immer so ideal gewesen sein, wie ihn Carl Hermann Diesch („Die Inszenierung des deutschen Dramas an der Wende des 16. und 17. Jahrhunderts"; Leipziger Dissertation, 1905) konstruiert, aber im großen und ganzen doch dem darin fortlebenden Muster aus der englischen Heimat entsprochen haben. Demnach gab es eine breitere Vorderbühne und eine schmalere Hinterbühne, deren Grundriß dem des Nürnberger Meistersingertheaters entsprach; zwei Türen führten in das Innere des Bühnenhauses, von dem aus auf einer zwischen ihnen liegenden Treppe eine der Logenreihe des Shakespearetheaters entsprechende Oberbühne zu erreichen war, die seitlich von den Zuschauerbalkonen eingefaßt war. Als

neues Moment nimmt Diesch an, daß unmittelbar unter den Brüstungen dieser Balkone eine Begrenzung der Hinterbühne durch herabhangende Teppiche stattgefunden habe, und daß hinter diesen, und somit unter den Balkonen selbst, Gänge, die in Verbindung mit dem Bühnenhaus hinter der Mittelwand standen, ein Auftreten von Darstellern auch noch derart ermöglicht hätten, daß diese unmittelbar auf die Vorderbühne gelangen konnten. Gerade diese Eingänge scheinen doch darauf zu deuten, daß solche direkte Verbindung mit der Vorderbühne gelegentlich nötig sein mußte; man möchte natürlich als Grund annehmen, daß die Hinterbühne mittlerweile durch einen Vorhang geschlossen gewesen wäre; indessen stellt sich Diesch durchaus auf die Seite derer, die solchen Vorhang erst von dem Augenblick an zugeben, wo er nachweisbar wurde: das ist er aber erst bei deutschen Wandertruppen um die Mitte des 17. Jahrhunderts. Eine Versenkung hatte die Komödiantenbühne so gut wie ihr Vorbild in England; sie bedeutete, wie die Betrachtung der Meistersingerbühne ergeben hat, für Deutschland nichts ganz Neues. Freilich ging Ayrer insofern über Hans Sachs und dessen Theater hinaus, als er sich nicht mehr mit einem einfachen Loch im Bühnenboden begnügte, sondern die Vorrichtung schon etwas komplizierter so bedachte, daß der Ausschnitt in der Regel geschlossen war und nur nach Bedarf geöffnet werden konnte: „Das künt man also machen, das man das loch in der Brucken also machet, das es unter sich auff gieng; so könd man steuper darunter setzen, an die könnt man bender binden und sie inwendig hinder sich ziehen, so spreng der Zwerg hinein". — Gänzlich neu aber ist die von Ayrer so genannte „Zinne", als welche er die Oberbühne der Komödianten übernahm.

So hat eine neue Bühnenform ihren Einzug in Deutschland gehalten. Von dem, was auf ihr dargestellt wurde, nur ein Wort. Biblische Stoffe wie Daniel, Susanna, Verlorener Sohn wurden übernommen, neue Stücke von den beiden genannten Autoren für die Komödianten und ganz „auf die neue englische Manier" verfaßt, daneben aber blieb natürlich im Repertoire, was sie aus England mitgebracht hatten, und das waren vor allem Dramen von Shakespeare. Freilich entartet: denn authentische Texte konnten sie nicht haben, weil die Furcht vor der Konkurrenz Shakespeare veranlaßt hatte, den Druck möglichst hinauszuschieben. Blieb also gedächtnismäßige Nachschöpfung, etwas genauer: Mitgeschriebenes aus einzelnen Vorstellungen, am genauesten: Ergänzungen solcher Texte aus gelegentlich ergatterten Einzelrollen. Indessen kam es auf die Form dabei nicht so sehr an: verstanden wurden die Komödianten ja doch nicht, solange sie Englisch sprachen. Was war also bequemer, als auf gutes Auswendiglernen und Verse gleich ganz zu verzichten und sich mit Inhaltsangaben in Prosa zu begnügen — der Herzog von Braunschweig schrieb danach von vornherein in ungebundener Rede —, um so größeren Nachdruck aber auf ausdrucksvolles Gebärdenspiel und auf alles zu legen, was zur Befriedigung

der Schaulust oder zu angenehmem Ohrenschmaus dienen konnte: daher so viel Tanz, Musik, Ständchenbringen; daher Kämpfe, die gründlich ausgefochten wurden, Aufzüge, Massenszenen; daher freilich auch jene übernaturalistischen Ausmalungen des Schrecklichen, das mit dem Kopf gegen die Wand Rennen, das Blutfließenlassen aus verborgenen Schweinsblasen mit rotem Saft. In solcher Vollkommenheit hatte man grausame Effekte in Deutschland doch noch nicht gesehen, obzwar auch die Meistersingerzeit schon Steinigungen mit grau angemalten und blutgefüllten Eiern oder Geißelungen mit in rote Farbe getauchten Ruten gekannt hatte. Vor allem galt es, das Publikum durch überreichliche Späße der lustigen Person zu unterhalten: der Clown lernte am ehesten Deutsch, sprach es freilich nicht ohne Mißverständnisse, behielt diese aber ruhig bei, als er merkte, daß sie neuen Stoff zum Lachen gaben — wieder übernahm der Herzog von Braunschweig das, was eigentlich ein Fehler war, als Tugend und bildete künstlich solche Mißverständnisse nach! — Zu welchem Verderb des Textes, welchem Übermaß an Extempores, welcher Überdeutlichung der Geste diese Art Darstellung führte, läßt sich aus dem Tadel des Narren in der zweiten Schauspielerszene des „Hamlet" ersehen. Es folgt deutlicher noch aus der von Cohn herausgegebenen Sammlung der uns überkommenen Texte (Shakespeare in Germany in the 16th and 17th Centuries. Berlin, Asher, 1865), die nur ein paar Beispiele aus „Romeo und Julia" zur Verdeutlichung herleihen mag.

Daß eine Zahl von Rollen ausfällt, ist aus der notwendigen Rücksicht auf den geringen Umfang der Truppe zu begreifen. Die Prosa weicht nur an zwei Szenenschlüssen Alexandrinern, an ein paar andern Stellen kurzen Reimversen. Mit einer Art Kinematographentechnik wird bei Shakespeare nur Angedeutetes selbständig ausgeführt: so des Fürsten Machtgebot an Mundige und Capolet: „Leget ab den Haß und suchet nicht Euer Verderben, wo man nicht mit Schärpffe und Statuten des Faderlandes mit Euch verfahren soll . . .", so auch der Amme nicht eben günstiger Einfluß auf Julieta, die geträumt hat, sie solle „einen Mundiqueser lieben, welcher ihres Herrn Vatter ärgister Feindt ist . . ." Anderseits fällt eine lyrische Glanzpartie wie die Erzählung von der Fee Mab glatt weg; als spärlicher Rest bleiben die Worte: „Ich glaub fürwahr die Maphas oder truth hat dich getruckt!" — Dem Publikum zu Gefallen muß Romio vor Juliens Fenster gleich einen Pagen mitbringen, der ein Lied singt — freilich wird ihm anfangs wenig Dank, denn Julieta schilt: „Holla, was soll dises bedeuten, ein Musik vor meinen Kammerfenster? Wer soll sich wohl unterstehen, bey nächtlicher weil mir unruhe zu machen? Mein Schlaff ist hin . . . Was seit ihr vor eine bersohn, und wie ist euer Nahmb? das ihr euch unterstehet bey schlaffender zeit unter mein fenster zu kommen?" Dann freilich werden sanftere Töne angeschlagen. Der Heiratsplan taucht nicht sogleich auf, sondern erst als die Eltern zur Hochzeit mit Paris

drängen. Nach der Trauung folgt Tibolds Tod und der Abschied der Liebenden, wobei Julieta ihrem „werthesten Schatz“ recht poetisch klagt: „Jammer und Hertzensangst wollen mein ermüdetes Hertz ersauffen.“ Sie vor der Ehe mit Paris zu wahren, gibt ihr der Pater den Trank, nachdem er sie, merkwürdig genug, erst auf die Probe gestellt und gesehen hat, daß sie den Grafen wirklich nicht will. Kein Wort von ihrem großen Monolog läßt der Komödiantentext stehen, in dem dann unter Wegfall aller Szenen in Mantua gleich der Schluß folgt: reimweis fallen erst die drei Opfer — Julietas Lebewohl an die Welt ist das längste:

„Ach Vatter, Muetter, Freundt,
Ich nehmb von Euch Dalet,
Ich sterbe voller Schmertz,
Ihr wüßt nicht, wie mirs geht.
Ach Romio, mein Schatz,
So bist du nun so g'storben,
Du hast durch deinen Tod
Mir auch mein Todt erworben.
Nimb hin, o Jupiter,
Mein Seel von diesem leib —
Damit ich nicht allhier,
In stettem Jammer bleib.“

Und nach des Paters Bericht an Capolet und den Fürsten klingt das Ganze mit der Moral aus:

„O werthe Schawer Zahl, heißt dieß nicht recht betrüben?
Ein jeder hütte sich vor solchen Unglücksleiben!“

So tragische Abschlüsse waren übrigens, trotz aller Neigung zur Grausamkeit, unbeliebt: deshalb folgte wohl auch als heiteres Ende noch nach englischem Brauch ein lustiger Tanz Picklhärings, der sich das Stück hindurch als Diener mit typischen Späßen bemerkbar gemacht hatte.

3.

Die Art der englischen Komödianten wirkte auf lange Zeit nach: erst nahmen die Deutschen sie an, deren die Fremden als Zuwachs zu ihren oft recht zusammengeschmolzenen Trupps bedurften, dann vererbte sie sich auf reindeutsche Banden, die eine Weile noch unter dem Namen der Engländer ihr Gewerbe trieben und erst sehr allmählich sich als „hochdeutsche“ Komödianten bezeichneten. Ein Umschwung aber vollzog sich im Repertoire. Die alten Stücke und die von bühnenunkundigen Autoren, etwa den Schlesiern, geschriebenen neueren genügten nicht: darum halfen die Schauspieler sich selbst und brauten aus allerlei anerkannt wirksamen Zutaten neue Ragouts, deren einzelne Bestandteile Carl Heine (Das Schauspiel der deutschen Wanderbühne vor Gottsched, Halle, Niemeyer, 1889), nebst Angabe der Stücke aufgezählt hat, in denen sie vorkommen. Im wesentlichen ist damit der Forderung genügt, die schon Opitzens „Poeterey“ für den Inhalt der Tragödien aufgestellt hatte: sie handeln „von königlichem Willen, Todtschlägen, Verzweiflungen, Kinder- und Vätermorden, Brandt, Blutschande, Kriegen und Aufruhr, Klagen, Heulen, Seufzen und dergleichen“. Hanswurst ward extemporierend in den

verschiedensten Rollen fast in jedem der Stücke verwandt, die nach einer von Heine vorgenommenen Rückführung auf die Originale entschiedene Hinneigung des Geschmacks zu romanischen Vorbildern zeigten: einer deutschen und einer holländischen Vorlage stehen sieben spanische, acht italienische und eine französische gegenüber. Nimmt man hierzu, daß auch niederländische Komödianten 1651 in Frankfurt a. M. sich besonders rühmen, „alles nach französischer anmutiger Art und Manier zu repräsentieren", so erhellt, daß Gottscheds Reform durchaus nicht aus dem Rahmen fiel und durchaus nicht Lessings Vorwurf verdiente: sie habe eine Entwicklung unterbrochen, die auf England zurückging, um die wesensfremde französische Art dafür einzusetzen. — Andererseits war Gottsched durchaus nicht der erste, der Reformen des verwilderten Stils erstrebte: der Vers-Prosa-Stegreifentwicklung war zumindest bei der „berühmten Bande" des Magisters Velthen schon entgegengearbeitet, das Extemporieren auf Possenelemente beschränkt, Ernstes dagegen von vornherein festgelegt worden. Auch hatte der Prinzipal versucht, der auf Effekthascherei basierenden Lust am Extempore am wirksamsten durch Heranziehung von Stücken entgegen zu arbeiten, die an sich dankbare Rollen enthielten; er fand sie bei Molière, den ja, ähnlich wie Shakespeare, die gleichmäßige Meisterung von Schauspiel- und Dichtkunst vornehmlich über seinesgleichen hinaushob. Indessen schon Velthen mußte, gleich später der Neuberin, erleben, daß der Geschmack des Publikums dem Besserwollenden noch nicht reif war, und daß Haupt- und Staatsaktionen, zu denen man, nach Devrient, auch klassisch-französische Vorbilder wie den „mit neuen Erfindungen anständiglich vermehrten" Polyeucte Corneilles zurechtmachte, den Sieg über wahre Kunst davontrugen. Gegen all dergleichen wandte sich nun ein Menschenalter später Gottsched. Leicht freilich wurde es ihm nicht, mit seiner Forderung durchzudringen, daß dem Dichter durch Wiedergabe des unentstellten Verstextes anstatt der dekadenten Prosa sein Recht werden müsse. Und mehr noch als ihm selber wurde der Truppe, die sich in den Dienst seiner Ideen stellte, klar, daß das Publikum dafür noch nicht reif war und lieber zur Konkurrenz lief, die in alter, erprobter Manier dem Geschmack der breiten Menge entsprach, statt ihr als vorbildlich erachtete französische Tragödien zu bieten, die, nach Schiller, keine Menschen darstellen, sondern „Typen, die gleich den Königen und Kaisern alter Bilderbücher nur durch ihre Attribute kenntlich sind und sich samt Krone und Zepter zu Bette legen". — Und noch einen andern Gegner galt es zu schlagen: die italienische Oper, die alles Interesse auf sich gezogen hatte, ihre Vertreter horrend bezahlte und sich einen Aufwand an Ausstattung und Menschenmaterial leisten konnte, der dem Schauspiel annoch versagt war. Wo hätte sich 1755 eine dramatische Dichtung Aufzüge mit 400 Menschen, 102 Pferden, 5 Wagen, 8 Maultieren, 8 Dromedaren und etlichen Elefanten leisten, wo Tausende für die Dekoration hinauswerfen können? Dazu langten

weder die Mittel noch die Räume, die in Ballhäusern oder Scheunen, auf dem Rathaus oder in städtischen Hallen den Komödianten zugewiesen wurden. Denn feste Spielhäuser mit Einrichtung, Vorhang, Kulissen, Ober- und Untermaschinerie, Idealbühnen, wie eine einmal ganz kurze Zeit der als „churfürstliche Comödianten" in Dresden gastierenden Truppe Velthens beschieden gewesen war, gab es eben nur für die Oper. Sie hatten sich in Italien allmählich aus den Saaltheatern in den Palästen entwickelt. Der vornehmen Gesellschaft, die dort zu Gaste war, konnten die alten Formen der Schaubühne nicht mehr genügen. Terenzillustrationen, wie sie Max Herrmann in den Studien zur Theatergeschichte der Renaissance (S. 295 f., 327) in reicher Auswahl veröffentlichen konnte, zeigen zwar teilweise noch die alte Marktplatz-Art des Spiels in einzelnen Häusern, doch hat dabei zweifellos nur die Erinnerung an den mittelalterlichen Aufbau für die geistlichen Spiele nachgewirkt, nicht aber die zeitgenössische Darstellungsart: die hatte für Plautus und Terenz bald eine andere, vom Zuschauerraum streng getrennte Bühnenform entwickelt. Sie ist mit den Namen des römischen Universitätslehrers Pomponius Laetus und des Humanisten Jodocus Badius verknüpft und wies als Hintergrund der Szene eine Reihe nebeneinander liegender Häuser auf, die aber nicht etwa plastisch herausgearbeitet, sondern nur einfach durch Vorhänge angedeutet und zu fünfen so nebeneinander geordnet waren, daß eine gleichmäßig abschließende Rückwand für die Bühne entstand. Diesch (a. a. O., vgl. S. 28) meint, der erstmals bei Velthen nachweisbare Zwischenvorhang zur Trennung von Vorder- und Hinterbühne sei einfach aus der Zusammenfügung solcher fünf Einzelvorhänge entstanden. Mag sein: doch ist nicht recht einzusehen, weshalb nicht auch zu den englischen Komödianten schon die Kunde von solcher nachahmenswerten Einrichtung gedrungen sein sollte. Inzwischen entwickelte sich ein anderes aus dieser in Zellen geteilten Rückwand. Da nämlich hinter den Vorhängen die Häuser der Personen des Spiels, die Innenräume liegen, da also vor den Vorhängen die Straße anzunehmen ist, so war es nur noch ein Schritt bis zu der Erkenntnis, daß an die Stelle der Vorhänge ein wirkliches Straßenbild in der neugewonnenen Kunst perspektivischer Malerei treten und würdigeren Abschluß bieten könnte, als die zwar oftmals zwischen sehr kostbare Säulen gehängten, aber im Grunde doch immer gleich langweiligen Vorhänge. Wirklich bringt denn auch das Jahr 1508 erstmals die perspektivische Ansicht einer Gegend mit Häusern, Kirchen, Türmen, Gärten, und in rascher Entwicklung, an der auch Raphael 1519 dekorationsmalend teilnahm, kam es nun bald zu wahren Wunderwerken von Theaterprospekten, die man dem Publikum denn nicht eher als nötig enthüllen wollte: daher fand sich seit Anfang des 16. Jahrhunderts auch bereits der die ganze Bühne deckende Vorhang, der aber im gegebenen Augenblick nicht nach oben oder nach den Seiten gezogen, sondern nach unten heruntergelassen wurde. — Um die Wir-

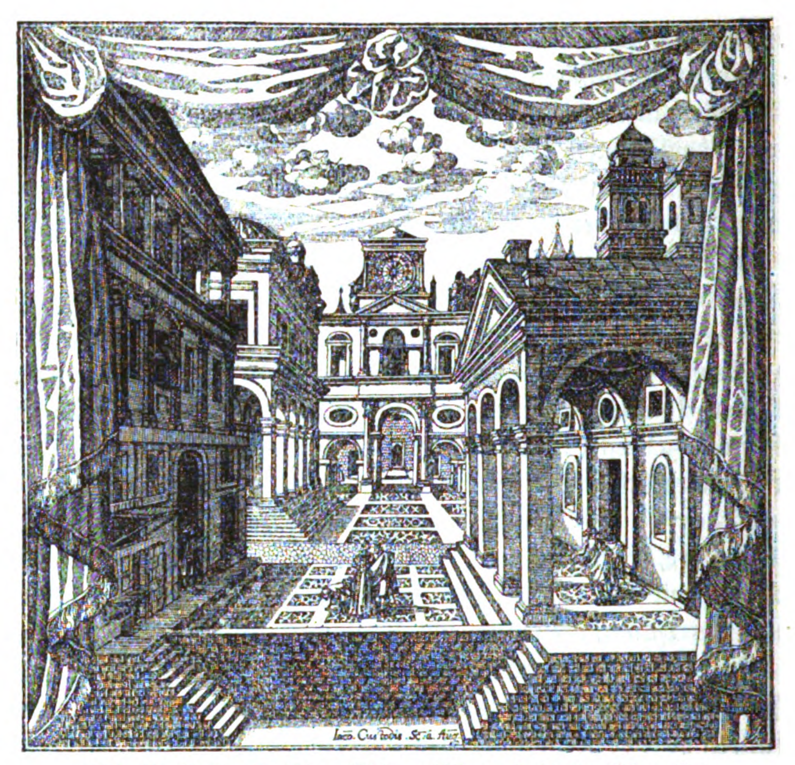


Abb. 7. Perspektivisches Bühnenbild nach italienischer Art.
(Nach Joseph Furttenbach. Arch. civ.)

kung der größere Bühnentiefe vortäuschenden Dekoration noch zu verstärken, wurde der hintere Teil der Bühne in ziemlich starker Steigung erhöht und damit zugleich eine illusionsstörende Annäherung der Personen an die Prospekte verhindert. Die Täuschung vollends zu machen, sollen auch gelegentlich Figuren zu Fuß und zu Roß, in gehöriger perspektivischer Verkürzung gemalt, aufgeklebt und ausgeschnitten, über die Hintergrundlandschaft gezogen worden sein: ähnlicher Mittel bedienen sich noch heute Opernbühnen, um etwa das Herannahen Lohengrins im schwangezogenen Nachen oder das Fortjagen des Holländerschiffes recht glaubhaft zu machen und eine weite Entfernung vorzuspiegeln. — Für die gerade Vorderbühne bediente man sich wohl anfänglich fester Häuser, d. h. nicht etwa massiv aufgebauter Dekorationsstücke, wie die Gegenwart sie kennt, sondern zweier auf Rahmen gespannten Leinwandflächen, die so zusammengefügt wurden, daß eine Hauswand dem Publikum zugekehrt, die andere nach der Bühne gerichtet war. Abb. 7 gibt eine Vorstellung davon: sie stammt von dem auch sonst um den Theaterbau verdienten Ulmer Stadtbaumeister Joseph Furttenbach. Später kamen „Telari“ auf: dreiseitige, um eine Mittelachse drehbare Prismen, die rasche Veränderung der Szene ermöglichten und dabei selbst auf der dem Publikum abgekehrten Seite Veränderungen erfahren konnten. Damit Hand in Hand mußte der

Wunsch gehen, auch den Hintergrund verwandeln zu können. Zu dem Zweck wurde anfangs der in der Mitte von oben nach unten geteilte Prospekt nach beiden Seiten auseinander gezogen, wonach sich der Ausblick auf ein neues Bild eröffnete; später zog man statt dessen ein Abschlußbild vor dem nächsten empor oder ließ umgekehrt eins vor das andere herab. Traten nun noch an die Stelle der Telari die einfachen, hin- und herschiebbaren Seitenkulissen, die man bis auf den heutigen Tag kennt, und kamen Wolken- oder andere Soffitten zur oberen Abgrenzung des Spielraums hinzu, hinter denen auch wohl Beleuchtungskörper verborgen werden konnten, die den häßlichen auf die Bühne herabhängenden Kronleuchter (vgl. Abb. 6) verdrängten, so war damit endlich diejenige Bühnenform geschaffen, die in der klassischen Zeit und lange darüber hinaus allgemein üblich in ganz Europa geworden ist.

Was so an wichtigen Neuerungen in der Entwicklung der Bühne zu verzeichnen war, hatte freilich für Gottscheds Reform keinen rechten Nutzen: konnte doch sein an der französischen Kunstanschauung der Klassiker gebildetes Streben nach Einheit des Ortes eher eine Rückkehr zum Zustand des unwandelbaren Theaters wünschen, in dem die Spielenden ebenso „ihre Aktion haben" müßten, ohne den Ort zu ändern, wie der Zuschauer am gleichen Platze sitzen bliebe. Aber in anderer Weise suchte er Fortschritte, die die Oper bereits gemacht hatte, auch für das Schauspiel einzuführen: sie betrafen das Kostüm. Bislang hatte es sich noch immer der Mode der jeweiligen Zeit angepaßt, und so erschienen etwa die Darsteller römischer, assyrischer oder mittelalterlicher Helden unentwegt in schwarzen Sammethosen, weißen Strümpfen und Schnallenschuhen und trugen Allongeperücken dazu. Ähnlich waren die Frauen zurecht geputzt, die in Frankreich um die Mitte des 16., in England und Deutschland um die Mitte des 17. Jahrhunderts die Bühne erobert hatten. — Anders in der Oper: da gab es neben dem ort- und zeitlosen christlichen Kostüm immerhin ein mohammedanisch-türkisches und ein antik-römisches: letzteres wurde 1627 von Gottsched zur Aufführung von Pradons „Regulus" der Dresdner Oper entliehen. — Man war an dieses wunderliche Kleidergemisch auch so gewöhnt, daß Lessings Freund und Vetter Mylius recht vereinzelt mit der 1742 erhobenen Frage stand: „Was würde Catos Geist bei Erblickung der seltsamen dreieckigen und hochbefiederten Hüte denken, des abscheulichen befiederten Haarbusches, der gefalteten Zieraten . . . der weißen Strümpfe und künstlichen Schuhe und endlich der zu Rom damals nie gesehenen Pariser Schwerdtchen? . . . Würde er nicht die jetzigen Zeiten einer großen Unwissenheit in den römischen Altertümern beschuldigen? . . . es nicht für höchst ungereimt halten, ihn in dieser Gestalt vorzustellen, da der Schauspieler niemandem weniger ähnlich sieht als ihm?" Die große Menge dachte anders: darum konnte ein Versuch der Neuberin, 1741 Gottscheds „Sterbenden Cato" „getreu nachgeahmt in römischer Tracht, sogar bis auf die Füße, die sie mit fleischfarbener

Leinewand überzogen hatten, um das Nackende auszudrücken", zu einem bösen Reinfall und einer Verhöhnung diesbezüglicher Bestrebungen werden. Mit dem Kostümlichen also hatte Gottsched kein Glück; wohl aber hatte er sonst doch manches erreicht. Wenn nicht alles so wirkte, wie er es sich vielleicht gedacht hatte, lag das zum Teil an den Interpreten, die so neuer Aufgabe unmöglich gleich gewachsen sein konnten. Immerhin: der Vers war wieder zur Anerkennung gelangt, wenngleich gereimte Alexandriner zu allzu starker Heraushebung der Skansion und des Versendes verlockten; die Bewegungen freilich, steif, tanzmeisterhaft und bestimmt durch die Eigenheiten des französischen Hofkostüms mit Dreispitz und Degen oder Fächer und Schnupftuch, verdienten noch Lessings Tadel, der im 4. Stück der „Dramaturgie" ausgesprochen ist. Es ist das eine der verhältnismäßig wenigen Stellen, an denen der Hamburger Dramaturg sich mit schauspielerischen Leistungen auseinandersetzt. Bald genug hatte ihn ja zur Ausschaltung dieses Teiles seiner kritischen Arbeit die Eitelkeit der Mimen genötigt, unter denen er vornehmlich ein großes Muster vor Augen hatte: Ekhof, den eine kleine, hochschulterig-eckige Erscheinung ganz auf Durchgeistigung, Stimme, Auge stellte, der keine Hand rührte, keine Bewegung machte, die nicht etwas bedeutete oder verstärkte, der Sittensprüche und allgemeine Betrachtungen mit einem Anstand und einer Innigkeit zu sagen wußte, daß das Trivialste in seinem Munde Neuheit und Würde, das Frostigste Feuer und Leben erhielt, der aller Übergänge von einer Gemütsbewegung zur andern mächtig war und sie durch sein stummes Spiel so natürlich zu machen wußte, daß man keinen Sprung merkte, der alles mit größter Wahrheit und dabei doch mit größter Kunst so darzustellen wußte, daß kein häßlicher Naturalismus herauskam, kurz: der jede Rolle so vollendet spielte, daß man nur immer bedauern konnte, von ihm nicht gleichzeitig auch alle übrigen Rollen zu sehen . . . So vollkommene Aufführungen freilich konnte sich Lessing nur in Utopien denken, „wo auch der Lichtputzer ein Garrick ist" — seinen eigenen Stücken waren sie zu seinen Lebzeiten nicht beschieden. Zwar in Berlin konnte Döbbelin in 22 Tagen 19 mal „Minna von Barnhelm" geben, obwohl er sie sicherlich nicht erstklassig herausgebracht haben wird — in Hamburg dagegen war das Publikum nicht ins Theater zu bringen, wenn nicht diese selbe Minna durch Zwischenaktsspiele von Akrobaten anziehender gemacht wurde! Und der Dichter, der mit der Vorstellung eines Stückes zufrieden sein wollte, in der unter vier, fünf Personen einige vortrefflich und die andern gut gespielt hätten, mußte aus der Berliner Kritik einer Aufführung der „Emilia Galotti" entnehmen, daß zwar Fleck als Odoardo, Theophilus Döbbelins Tochter Caroline Maximiliane als Orsina und Madame Witthöft als Emilia ihr Bestes gegeben hätten — aber neben einem Marinelli, der die Backen blies, einer Claudia, die das Trommelfell erschütterte, und einem Hettore Gonzaga, der ein so plumpes Air annahm, als wollte er gleich dem

alten Heidengott Jupiter sich seiner Emilia zu Gefallen in ein Stück Rindvieh verwandeln! Dennoch: konnte das Theater dem Dichter und Kritiker auch nicht immer gerecht werden, so wußte es doch, was es an ihm hatte, und es war sicherlich nicht Effekthascherei, sondern Ausdruck wahrsten Empfindens, wenn Döbbelin als erster sich verpflichtet fühlte, dem eben Verschiedenen am 24. Februar 1781 die Totenfeier zu rüsten und nach einer von seiner Tochter gesprochenen Denkrede eine Vorstellung der „Emilia Galotti" zu geben, in der alle Darsteller im Trauergewand spielten.

Ermißt man, wer Lessing so ehrte, während sein König ihn verkannte, bedenkt man, daß der im gleichen Jahre vollendete Erstling Schillers im Januar 1782 auf dem Mannheimer Hoftheater zur Aufführung kam, und daß nun erst diese von Dalberg überaus verständig geleitete Bühne, dann, nach der großen Pause von zehn Jahren, das inzwischen seinen Idealen näher gereifte Weimarer Theater dem ersten Dramatiker der deutschen Bühne Bedingungen schuf, die ihn so gar nicht von der Gunst eines Prinzipals oder dem Zufallsgeschmack eines künstlerisch ungeschulten Publikums abhängig machten, so sieht man leicht, welchen Fortschritt für Drama und Bühne die Zeit gebracht hat, in der neben den allenthalben angesiedelten Schauspielgesellschaften privater Unternehmer, die meist selber Mimen waren, die ersten Hoftheater entstanden sind. Hoftheater, wie sie sein sollten: verständig und künstlerisch geleitet, und noch nicht dem Experimentieren kunstfremder Hofleute ausgesetzt, denen die Beherrschung eines großen Beamtenstabes eher gelingt als die Bewältigung künstlerischer Aufgaben der Schaubühne. — Drei solcher Hofbühnen verdienen — neben dem etwas abseits gelegenen Wiener Burgtheater — vornehmlich Beachtung: einmal, wenngleich nur auf kurze Zeit von 1774—1779, Gotha, in dem Ekhof als leitender Geist waltete; dann, zum großen Teil mit Kräften dieser Bühne versorgt, Mannheim unter Dalbergs sachkundiger Leitung, die neben die eigentliche Bühnenarbeit vierzehntägige Besprechung der Vorstellungen, gegenseitige Kritik und Debatten über allgemeinere Fragen setzte wie diese: „Was ist Natur — und welches sind die wahren Grenzen derselben bei theatralischen Vorstellungen?" oder: „Gibt es allgemeine Regeln, wodurch bestimmt werden kann, wann eigentlich der Schauspieler Pausen in seinen Reden machen muß?"; aber auch: „Ist das Händeklatschen oder eine allgemein herrschende Stille der schmeichelhafteste Beifall für den Schauspieler?" — Iffland, nebst Bail und Beck schon in Gotha zu ähnlichen Diskussionen angeregt (wie auch Ekhof an eine „deutsche Schauspieler-Akademie" mit Leseproben und Rollenbesprechungen gedacht hatte), fand hier den wahren Boden für seine Art — fand übrigens auch die heut so oft unbeachtete Regel, daß der Schauspieler um so sorglicher spielen müsse, je leerer das Theater sei!

Die dritte Pflegstätte der Theaterkunst endlich wurde, seit 1791, Weimar unter Goethes Leitung.

Zweites Kapitel.

## Die Klassikerbühne.

1.

Die Geschichte der Entstehung der jüngsten unter den drei genannten Hofbühnen läßt, wie ein kurzes Repetitorium, noch einmal all die besprochenen Entwicklungsstufen des Theaters vorüberziehen. Zu Anfang gab es in Weimar nur ein Saaltheater, zu dessen Einrichtung 1696 auf der Wilhelmsburg die Hälfte eines rechteckigen Saales der etwas ansteigenden Bühne eingeräumt wurde; sie war sechs Gassen tief, schloß mit bogenförmiger Rückwand ab, hinter der ein Hin- und Hergehen von einer Seite des Theaters auf die andere möglich war, und hatte allerlei Maschinerien und in den vertieften Keller mit Windevorrichtungen hinabgehende Versenkungen. Ein tiefgelegter Orchesterraum, in dem 22 Musiker um einen Tisch herum Platz fanden, trennte die Bühne vom Zuschauerraum, in dem zu ebener Erde sieben Bänke mit je zehn Plätzen standen. Darüber lag die aus den Wohngemächern unmittelbar zugängliche Hofloge in der Mitte der Wand gegenüber der Bühne; eine schmale Galerie verband sie mit zwei Proszeniumslogen. Hier oben saß die Hofgesellschaft; unten fanden andere Zuschauer unentgeltlich Zutritt, hatten sich aber als Gäste zu betrachten und jeder Kritikäußerung zu enthalten. Gepflegt wurde von verschiedenen Truppen vornehmlich Singspiel und Oper; nachmals berühmte Prinzipale — Döbbelin, der von der Neuberin und Ackermanns Bande herkam, dann Koch, endlich von 1771 bis 1774 Seyler, zu dessen Mitgliedern Ekhof zählte — waren je ein paar Jahre in Weimar zu Gaste, bis im Mai 1774 der Brand des Schlosses diesem Theater ein Ende machte. Die stellungslos gewordene Truppe fand gleich Aufnahme in Gotha; an der Ilm aber folgte nun ein längeres Interregnum des Dilettantenspiels, an dessen Spitze seit 1775 Goethe angebend und mitagierend stand. Anfänglich wechselten die Spielplätze nach Lust; Miedings Geschick half zu ihrer Herrichtung

„in engen Hütten und im engen Saal,
auf Höhen Ettersburgs, in Tiefurts Tal,
im leichten Zelt, auf Teppichen der Pracht,
und unter dem Gewölb' der hohen Nacht" —

so gab man die „Geschwister" mit Goethe als Wilhelm, so 1779 die „Iphigenie" mit dem Dichter als Orest und Corona Schröter in der Titelrolle, so 1782 im Tiefurter Park die „Fischerin", darin der „Erlkönig" in Coronas Komposition

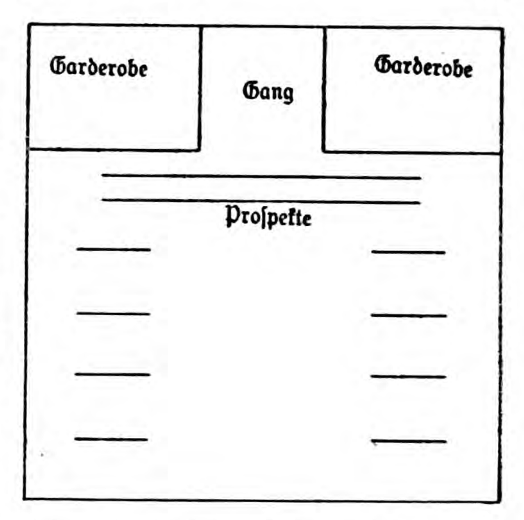



Abb. 8. Grundriß der Weimarer Bühne 1780, zugleich geltend für Lauchstädt 1802.

(Schriften der Goethe-Gesellschaft, Band XI, Gedichte von Goethe in Kompositionen seiner Zeitgenossen. Herausgegeben von Max Friedländer. Weimar 1896) gesungen wurde, so aber auch Lessings „Minna" und die „Vögel" des Aristophanes. Von 1775 ab spielte man gern im Redoutensaal an der Esplanade (jetzt: Schillerstraße!); die kleine, nach Bedarf aufgeschlagene Bühne, vor der die Zuschauer einfach auf Stühlen saßen, wurde 1777 vergrößert und bekam mit neuen Dekorationen die Möglichkeit zu nun viermaliger statt früher dreimaliger Verwandlung; auch eine Versenkung wurde eingebaut. Gleicherweise wurde der Zuschauerraum verbessert: feste Bänke ersetzten die losen Stühle. Zur Gaierie wurde einem nicht zur Gesellschaft gehörigen Publikum der Eintritt eröffnet. Wieder hat sich so der Saaltheatertyp herausgebildet, den schon die Wilhelmsburg gekannt hatte. — Viel großartiger gings in dem 1780 auf der Stätte des heutigen Theaters errichteten Neubau her. Zwischen allerlei Nebenräumen für gesellschaftliche Veranstaltungen lag im ersten Stock der als Zuschauerraum herzurichtende Redoutensaal. An seine von der Straße ab gelegene Seite schloß sich die Bühne, unter deren Boden im Erdgeschoß Aufbewahrungsräume zu „denen theatralischen Sachen" um eine Durchfahrt für die Wagen herum lagen. Statt des nur 11 Fuß breiten Spielraums von 1775 öffnete sich nun das Proszenium auf 36 Fuß; die Gesamtfläche der Bühne war 42 × 43 Fuß groß. Es gab vier Seitenkulissen und zwei Prospektzüge; zudem war eine Vertiefungsmöglichkeit durch einen 10 Fuß breiten Gang zwischen den hinter dem Schlußprospekte liegenden Garderoben gegeben: wurde sie benutzt, so hatte man wieder die wohlvertraute Grundform der nürnbergischen und englischen Bühne!

Viel Interesse bestand in Weimar für den aus ausgemauertem Fachwerk geschaffenen, aber als Massiv verputzten Bau, den Musäus voller Märchenphantasie dem Salomonischen Tempel verglich: „ganze Wälder, zwar nicht von Cedern aus Libanon, aber hohe Fichten aus den Wäldern bei Blankenhayn, wurden herbeygefahren ..." Und das Erstaunlichste schien: „hinter dem Theater gehen zwei große Flügeltüren nach dem Garten zu, wenn diese geöffnet werden, kann der Prospekt dadurch erweitert, auch allerley Feuerwerk und Illuminationen außer dem Hause vorgenommen werden". Doebber, dessen

Buch „Weimar und Lauchstädt" (Berlin, Mittler, 1908) für alle baulichen Fragen dieser Bühnen als zuverlässigster Sachführer zu Rate zu ziehen ist, polemisiert gegen diese Vorstellung des Musäus als eine Unmöglichkeit. Zugegeben, daß er für den einzelnen Fall recht hat, so ist doch immerhin verständlich, daß derartige Gedanken in die Köpfe der Weimaraner kommen konnten: mochte denn nicht auch zu ihnen ein Gerede über das Ludwigsburger Theater gedrungen sein, das noch Devrient zu der Angabe veranlaßte: zu Zeiten Karl Eugens solle eine Hinterwand in ganzer Breite zu öffnen gewesen sein und den Ausblick auf den dahinter liegenden Wiesenplan erschlossen haben, da denn Schlachten und Eroberungen mit ganzen Bataillonen und Schwadronen von Soldaten aufgeführt werden konnten? — Im neuen Hause spielte 1783 noch das fürstliche Liebhabertheater, dann mochte der Staatsmann Goethe nicht länger „Großmeister der Affen" sein und riet zur Verpflichtung einer Berufsschauspielertruppe: bis 1791 stand ihr der aus Dresden gekommene Prinzipal Bellomo vor; nach seiner Entlassung übernahm der weimarische Hof selber die Leitung: Goethe wurde Direktor, der Landkammerrat und Assessor des Hofmarschallamts Kirms trat ihm als Leiter der Verwaltungsgeschäfte zur Seite. An die Stelle des privaten Saaltheaters, in dem erst Wandertruppen, dann Dilettanten gespielt hatten, war somit ein Hoftheater für zahlendes Publikum getreten, das erst ein ständiges Ensemble unter einem bewährten Prinzipal, dann eine eigene Truppe Hofschauspieler unter literarisch-künstlerischer Leitung besaß.

Im alten Hause blieb zunächst alles beim Alten: Goethe beobachtete, ergänzte die Erfahrungen eigenen Spiels und die Niederlegung in den Theaterabschnitten des „Wilhelm Meister", drängte auch wohl schon auf Ensembleschaffung hin, ließ aber im übrigen alles seinen Gang gehen: „Ein Direktor spielt alles, ohne zu prüfen — was fällt, hat doch einen Abend ausgefüllt; was bleibt, wird sorgfältig benutzt" („Annalen", 1791). Erst mit Schillers Dramen der Meisterzeit, vom „Wallenstein" ab, wurde für die Schauspielkunst ein neuer Boden bereitet. Mit dem ersten Anfang verband sich auch die äußere Erneuerung des Hauses durch den Umbau 1798, auf den der Prolog zu „Wallensteins Lager" Bezug nimmt; Grund genug zur Verpflichtung des Lehrers, das den Schülern anschaulich zu machen. Ein Bild ist leider nicht vorhanden, doch helfen ausführliche Beschreibungen von Zeitgenossen zur Gewinnung des rechten Eindrucks. Zunächst der Zuschauerraum: er ist durch Zurücklegung des Proszeniums größer geworden. Die Parterrebesucher sitzen nicht mehr links und rechts bis an die Wände heran, sondern nur vor dem Bühnenausschnitt; so sehen sie besser, zugleich ist durch den Wegfall der seitlichsten Plätze Raum für einen Umgang geschaffen worden. Zur Aufnahme einer größeren Zahl von Zuschauern ist über den breiten ersten Rang, der dem Umgang entspricht, noch ein schmalerer zweiter Balkon gesetzt: so ergibt sich

der Typ des Rangtheaters, wie er sich in Italien aus Zweckmäßigkeitsgründen herausgebildet hatte, andererseits aber auch aus dem Shakespearetheater schon wohlbekannt ist und sich bis in die Gegenwart erhalten hat. Platz für die Neueinrichtung war aber nur auf eine Art zu gewinnen; so zwar, daß man das Theater aus dem ersten Stock in das Erdgeschoß verlegte und statt der nun wegfallenden Aufbewahrungsräume für Dekorationen und Requisiten ein besonderes Kulissenhaus baute. — War bisher nur der Grundriß des neuen Innenraumes gegeben, so läßt sich nun aus verschiedensten Schilderungen ergänzen, daß alles geschmackvoll wirkte, „ernsthaft — ohne schwer, prächtig — ohne überladen zu sein". An das Orchester schloß sich Parkett und Parterre, um die „elliptisch gestellte Pilaster, granitartig bemalt", so herumliefen, daß zwischen den Pfeilern bequeme Stehplätze blieben, um das Ganze herum aber ein bequemer Gang; er erleichterte den Zutritt zu den Sitzen, der vormals über die Bänke und die Füße der Zuschauer hinweggegangen war. Den im Halbzirkel auf den Pfeilern ruhenden Balkon, dessen Mitte für den Hof, dessen Seiten für das Publikum bestimmt waren, teilten achtzehn dorische Säulen, die zugleich die obere Galerie stützten; sie schienen aus antikem gelben Marmor; ihre Kapitäle waren bronziert, das Gesims von grauem Cippolin (Zwiebelmarmor, kristallinisch-körniger Kalkstein) war mit passenden Sinnbildern alter Instrumente: Cythern, phrygischen Hörnern, Cymbeln, Thyrsusstäben und dergl., dekoriert und bildete zugleich die Brustwehr der zweiten Galerie. — Die Logen des ersten Balkons waren nicht kastenartig gestaltet, sondern nur niedrig abgeteilt; über den achtzehn Säulen gaben antike Masken, von der komischen Karikatur bis zu Ruhe und tragischer Würde abgestuft, „dem denkenden Zuschauer vor der Aufführung und während der Zwischenakte reichen Stoff zu allerley Betrachtung". — Zur Beleuchtung des Raumes dienten nicht mehr übel duftende Talglichter, von denen es munter auf die Zuschauer herabtropfte; vielmehr war ein großer Lampenkreis, der aus seiner Höhe „wie ein Sternenkranz" erschien, in der Mitte der Decke angebracht; man konnte ihn während der Akte höher ziehen, während der Pausen aber tiefer herabschweben und so „das heiterste Licht über das ganze Haus streuen" lassen. — Den Zuschauerraum, zu dessen numerierten Plätzen der Eintritt für mäßige Preise zwischen zwei und zwölf Groschen (bei Ifflands Gastspielen: acht Groschen bis einen Taler) zu erlangen war, trennte von der Bühne ein Vorhang, dessen Malerei sehr glücklich die mit heiterer und ernster Maske begabte Poesie schwebend zeigte, also, daß beim Aufzug keine Unwahrscheinlichkeit entstand wie bei anderen Dingen, die man sich ganz unmöglich schwebend vorstellen kann.

Und wie es nun hinter dem Vorhang ausgesehen hat, wüßte man nicht ohne die Lauchstädter Bühne, die 1802 genau nach dem Vorbild der weimarischen gestaltet und dank einem günstigen Geschick noch bis vor wenigen

Jahren ganz im Zustand ihrer Gründungszeit belassen worden war; abgesehen von ein paar hölzernen Nottreppen, die vom Rang direkt ins Freie führten und 1905 bei Gelegenheit eines Schillerfestspiels angebracht worden waren, abgesehen weiter von Reparaturen am Dach und von den bereits 1830 um den Zuschauerraum herum aufgemauerten schweren Pfeilern war noch bis zum Jahre 1907 alles beim alten geblieben. Wer damals das bescheidene Haus betrat, mußte erstaunen bei dem Gedanken, daß dort die großen Dramen Schillers eine Stätte gefunden haben sollten. Und dabei war der Bau von 1802, dessen Bühnenmaße ganz genau mit Weimar übereinstimmten und alle Dekorationen ohne Schwierigkeit hier wie dort verwendbar machten, in all seiner anmutenden Gemütlichkeit doch schon ein ganz gewaltiger Fortschritt gegen die „Schafhütte" gewesen, die von 1785—1790 Bellomos Truppe und dann noch über ein Jahrzehnt die weimarischen Hofschauspieler beherbergt hatte! Nötig aber waren die Gastspiele in dem damaligen Modebad, dessen Brunnen mit „martialischem und etwas vitriolischem Geschmack" seit 1700 als Allheilmittel gepriesen wurde, weil vierzig Lauchstädter Vorstellungen der Hoftheaterkasse so viel einbrachten wie hundert in Weimar, und deshalb mußten sie beibehalten werden, wenn auch das Publikum namentlich zu einer Zeit, da der dem Theater abholde hallische Pietismus zahlreiche Studenten zu einem Exbummel in das mondäne Bad veranlaßte, nicht immer allzu angenehm war. Bewegliche Klagen weimarischer Schauspieler, insonders des Regisseurs Becker, zeugen vom oft ungebührlichen Betragen der jungen Herren, die außer der Schaubühne auch das „gute, unverfälschte Merseburger Bier" lockte, an dem doch, nach Gutachten des kursächsischen Land-, Berg- und Stadtphysikus Dr. J. F. Henckel aus Freiberg, „bey Bädern nur gar zu viel gelegen ist": sie machten ungeheuren Lärm, verhöhnten das Publikum und bombardierten gelegentlich die Schauspieler mit Kirschkernen, bis Becker — als Franz Moor — an die Rampe trat und „im Ton der Rolle" in den Saal rief: „Was soll das? Kirschkerne auf das Theater zu werfen!" — womit er die Frechen beschämte und von den Gutgesinnten nachher ein Vivat vor seiner Türe gebracht kriegte. Aber Becker selber ließ in seinem Bericht an Goethe der Meinung Raum, daß die „Schafhütte" oder der „quasi Stall" solches Benehmen herausfordere, das in besserer Umgebung von selber gesitteter werden würde. Man hatte es zunächst mit dem von altersher bekannten, in jede Scheune, jede Halle, jeden großen Saal einzubauenden Typ des Volkstheaters zu tun, in dem an der Schmalseite eines Rechtecks die Bühne vor dem gleichfalls rechteckigen und mit Sitzbänken versehenen Zuschauerraum lag; links und rechts fanden sich, durch hölzerne Längswände vom Theater- und Zuschauerraum getrennt, die Garderoben für Schauspieler und Publikum, und über dem Ganzen reichte ein Giebeldach bis fast zur Erde: so von 1785—1790. Dann schuf ein Umbau ein paar Verbesserungen; die letzten fünf Zuschauer-

bänke wurden erhöht, darüber noch eine Art Loge angebracht; auch die Bühne wurde höher gelegt, und den Mittelteil deckte von nun an ein Satteldach, die Seiten halbe Walmdächer, die freilich nach ein paar Jahren den Zuschauerraum nicht mehr vor Regen schützten, in den Garderoben der männlichen Bühnenmitglieder aber bei schlechtem Wetter ein Verweilen vollends unmöglich machten. Erst drei Jahre nach einem Brief, in dem Kirms 1799 humorvoll zu Schiller von dem „Wallenstein" als einem neugebornen Kindlein geredet hatte, zu dem „die Morgenländer aus Halle und Leipzig in den Stall gekommen waren", wurde aus der Arbeit der am Neubau des Weimarer Residenzschlosses beteiligten künstlerischen Kräfte nun auch für Lauchstädt der Nutzen gezogen, dessen sich Weimar schon 1798 erfreut hatte. Damals hatten Pläne des Stuttgarter Professors Thouret dem Umbau zugrunde gelegen — nun wurde 1802 unter Leitung des Baukondukteurs Götze nach Plänen des Baumeisters Heinrich Gentz aus Berlin und seines Assistenten Rabe in Lauchstädt der Bau errichtet, dessen Anlage sich sowohl vom Weimarer Theater als auch von einem ersten, auf Grund früherer Vorlage des weimarischen Baumeisters Steiner gefertigten Entwurf von Gentz selber sehr wesentlich unterschied. Wie nämlich 1791 beim Neubau des Steinerschen Redoutenhauses und 1798 beim Umbau des Theaters mit der Vortäuschung edelsten Materials gearbeitet worden war, so hatte auch Gentz für Lauchstädt allerlei darstellen wollen, was er kurz zuvor bei seinem Neubau der Berliner Münze in echtem Material ausgeführt hatte. Erst des Herzogs Wunsch, die „möglichste Räthlichkeit zu beobachten und mehr auf nötige und schickliche Geräumigkeit als auf besondere die Baukosten mehrende Verzierung Bedacht zu nehmen", nötigte ihn zu einem schlichteren, bescheideneren, dabei so viel bedeutenderen Entwurfe eines einfachen Hauses „mit einem Bohlendache, ohne Gesparre, mit Rippen und doppelten Brettern versehen und mit Schindeln gedeckt". Hinter der mäßigen Vorhalle für Kasse und Treppen, in der auch eine Garderobe und eine Konditorei untergebracht war, erhob sich der höhere Raum für die Zuschauer, dann der höchste für das Theater: damit war auch äußerlich schon jeder Teil seiner Bedeutung gemäß gekennzeichnet (Goethe, „Annalen", 1802; vgl. Skizze Nr. 9).

Wie sich das Ganze von außen als einfacher Fachwerkbau auf Bruchsteinsockel darstellte, so war auch innen alles schlicht und bescheiden gehalten, die glatten Wände gelblich gestrichen, nichts vorgetäuscht, was nicht wirklich so war, wie es aussah. Hinter dem nur wenig vertieften Orchester standen auf mäßig ansteigendem Boden die Bänke des Parterres; ein paar letzte im Hintergrund des halbkreisförmig abgeschlossenen Raumes waren etwas erhöht. Ein rundumlaufender Balkon mit neun Logen zu fünf bis sieben Plätzen half, die Zahl der vorhandenen Sitze auf etwa 500 zu bringen. Gleich über der zeltartig aus bemalter Leinwand gespannten Decke lagen die Bohlen-

Abb. 9. Theater in Lauchstädt: Außenansicht.
(Nach einer Skizze von Sabine Hoth.)

bogen, auf denen das Dach ruhte. Ein einfacher hölzerner Kronleuchter hing von der Decke herab, Öllampen an den Wänden halfen zur Erhellung des Raumes: übermütig sah's nicht aus, aber gefällig und anheimelnd. Hinter der Proszeniumsöffnung von 7½ m Breite und 7 m Höhe, die allerdings durch eine feste Soffitte auf 5 m eingeschränkt war, lag nun die Bühne, fünf Gassen tief, leicht ansteigend und nach hinten um einen ganz wie in Weimar zwischen den Garderoben liegenden Raum zu erweitern, mit fünf in den 2 m tiefen Keller gehenden Versenkungen und einem Schnürboden versehen, zu dem Zugänge über den Garderoben, links und rechts von einer über der so zu nennenden „Hinterbühne" belegenen Requisitenkammer, lagen. — Zur Beleuchtung der Szene waren hinter jeder Kulisse dreiseitige Rahmen mit vier bis fünf übereinanderliegenden Öllampen angebracht: sie waren um eine senkrechte Achse drehbar, und so ließ sich, je nachdem sie das Lampenlicht voll hinausfallen ließen oder mehr oder weniger nach hinten ablenkten, eine Abstufung von hellerem zu dunklerem Licht wenigstens teilweise durchführen. Die stets gleichmäßig hellen zwölf Öllampen an der Rampe und der Kronleuchter des Zuschauerraums schlossen freilich ein allzu merkliches Verdunkeln der Bühne aus. —

Und nun öffnete sich der Vorhang — so zwar, daß ein zur Soffitte hochgestiegener Mann auf einem Brett nach unten fuhr! —; es erschloß sich dem Blick ein kleiner Raum? Mit nichten! Eine große Tiefe schien die Bühne zu haben: das wirkte die inzwischen immer vollendeter gewordene Perspektivkunst, von der etwa der „römische Saal" in Lauchstädt beredtes Zeugnis ablegt; der zeigt auch, daß man längst von der anfangs in Italien üblichen Symmetrie des Bühnenbildes abgekommen war und durch Verlegung des Augenpunktes nach einer Seite um so mannigfaltigere Wirkungen erzielen konnte, wie sie Abbildung Nr. 10 — die Bühnendekoration nach einem Entwurf des bedeutenden italienischen Theatermalers Giuseppe Galli-Bibiena — erkennen läßt.

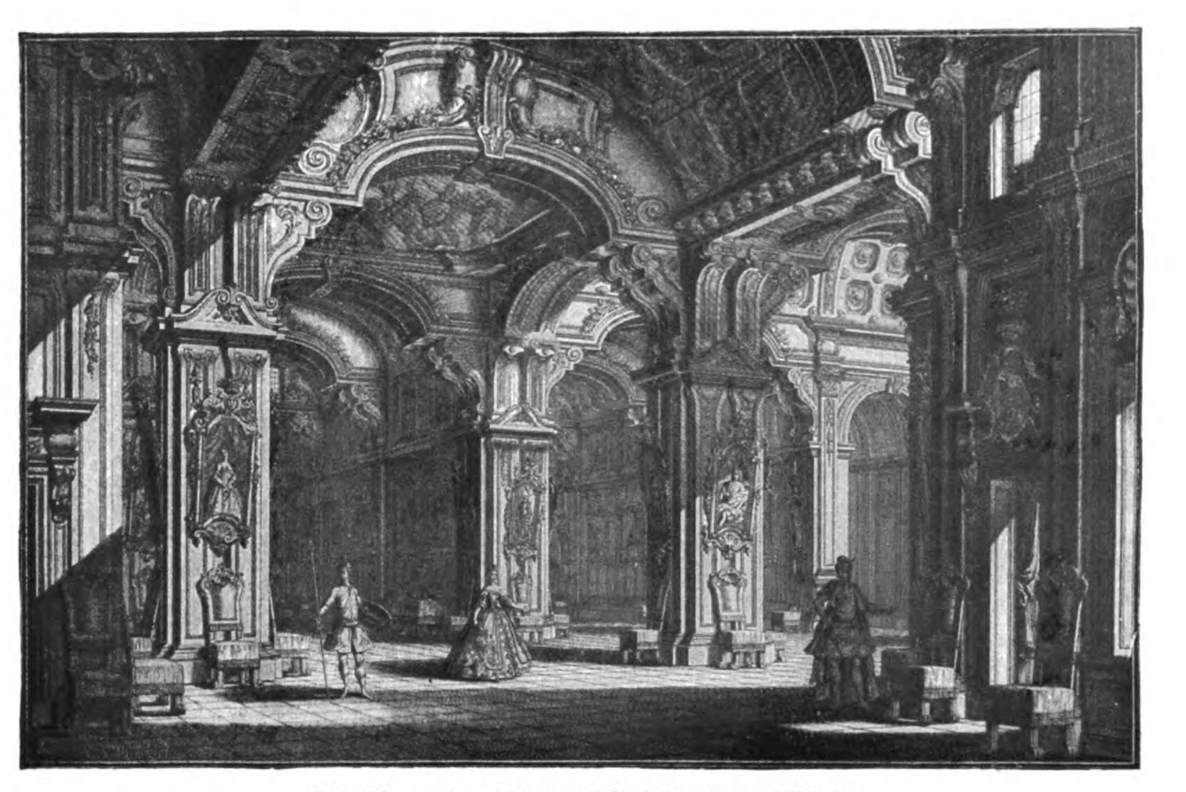


Abb. 10. Bühnenbild von Giuseppe Galli-Bibiena.
(Nach Hammitzsch, Der moderne Theaterbau.)

Daß die Täuschung immer vollkommener geworden ist, erweisen zwei Tatsachen. Einmal wurden im Jahre 1816 nach Schluß der Vorstellung dem Weimarer Publikum vierzehn Dekorationen von Beuther vorgeführt, einem „in der Schule von Fuentes gebildeten Künstler, der durch perspektivische Mittel [die] kleinen Räume ins Grenzenlose zu erweitern, durch charakteristische Architektur zu vermannigfaltigen und durch Geschmack und Zierlichkeit höchst angenehm zu machen wußte. Jede Art von Styl unterwarf er seiner perspektivischen Fertigkeit, studierte auf der Weimarischen Bibliothek die ägyptische, sowie die altdeutsche Bauart und gab den sie fordernden Stücken dadurch neues Ansehen und eigentümlichen Glanz". Von dem durch Goethe also Gelobten tat sich vor den Zuschauern nun erst ein Stadtteil mit mächtigen Türmen auf, dann eine Landschaft, ein mittelalterlicher Rittersaal, eine Säulenhalle, die sich ins Unendliche auszudehnen schien, ein Prachtzimmer, ein bürgerliches Wohnzimmer, eine Bauernstube, ein Dorfplatz, das römische Kapitol — und um die perspektivische Magie dieser Malerei begreiflich zu machen, wurde den Anwesenden gestattet, sich auf die Bühne zu begeben und nun das aus der Ferne Erblickte ganz in der Nähe zu betrachten: da standen sie denn riesengroß neben den gemalten, mächtigen Türmen, deren Kleinheit ihnen so anschaulich wurde, und es ergab sich die Erklärung dafür, weshalb das Spiel der Darsteller so weit als möglich in den Vordergrund drängte: nur da war ja das Zusammentreffen von Menschenleib und Malerkunst zu vermeiden. Schiller, in allem ein Meister auch des Technischen, nahm übrigens geschickt Rücksicht auf die Forderungen der Perspektive und schrieb für die Zwinguri-Szene im „Wilhelm Tell" vor, daß zur Darstellung der die Gerüste auf- und absteigenden Zimmerleute nur Kinder verwendet werden sollten. — Ein zweites ermöglichte aber diese Art Malerei auch noch: Lauchstädter Dekorationen zeigen, daß man z. T. auf praktikable Möbel verzichtete und sich mit der Ausstattung von Zimmern durch gemalte Gegenstände half. Das hätte natürlich auch damals nicht geschehen können, wenn nicht der Anschein vollkommener Plastik erweckt worden wäre. Für die Darsteller ergab sich hieraus wiederum der Zwang, im Stehen zu spielen: eine zweite Eigentümlichkeit des damaligen Bühnenstils hatte somit ihren guten Grund. Nun aber die wichtigste Folge solcher Aushilfsmittel: es wurde Zeit an Verwandlungen gespart; kein großer Umbau war durch das störende Auftreten abräumender Theaterdiener zu bewirken nötig, denn nun entwickelte sich so ein Szenenwechsel ganz rasch und einfach. Der Prospekt faltete sich zusammen und ging hoch — oder ein anderer kam herunter und deckte den vorigen —, je nachdem, ob man der langen oder kurzen Bühne bedurfte —, und die Seitenkulissen, auf Wagen, die unter dem Bühnenboden auf Rollen liefen, waren gleichfalls im Nu zu wechseln, denn sie waren unten durch Schnüre so sinnig verbunden, daß die Drehung einer Walze einerseits die vornstehenden Kulissen nach der Seite zurückzog und die vorher unsichtbare

zweite Reihe gleichzeitig auf die Bühne hinausschob. Diese ganzen Dinge waren aber um so wichtiger, als ja stets bei offener Szene verwandelt und nur an den Aktschlüssen der Vorhang herabgelassen wurde — das Wort „Aufzug" findet so seine eigentliche Erklärung! — Der dramatische Dichter mußte also von vornherein auf die Verwandlungsmöglichkeiten Rücksicht nehmen und tunlichst Auftritte auf der ganzen Bühne mit solchen wechseln lassen, die nur der kurzen Bühne bedurften. Gleiche Rücksicht hat freilich, nach Brandl, schon Shakespeare geübt: ein Grund mehr, anzunehmen, daß sein Theater an Stelle der Prospekte der Klassikerbühne wenigstens den Mittelvorhang besessen und in seinem Schutze die Hinterbühne umgewandelt haben wird, während vorn das Spiel weiter ging! — An einem Beispiel sei nun gezeigt, wie Schiller etwa die Forderung nach Rücksichtnahme auf die Szenenmittel und Abwechslung zwischen langer und kurzer Bühne erfüllte. Der „Wilhelm Tell" beginnt mit einem Auftritt, der um der malerischen Wirkung des Ausblicks in die Schweizer Berge willen wohl sicherlich die ganze, lange Bühne in Anspruch nahm. Ebenso sicher ist diese Ausdehnung über den ganzen verfügbaren Raum für die dritte Szene des Aktes, Zwinguri, anzunehmen, nicht aber für den dazwischen liegenden zweiten Auftritt vor Stauffachers Haus. Daraus folgt, daß nach der ersten Szene einfach ein in der Tiefe der ersten oder zweiten Kulissengasse herabfallender Prospekt das Vierwaldstättersee-Bild decken konnte; die neue Szene begann mit einem „Auftritt" — auch dieses Wort begreift sich nun nach seinem besonderen Sinn! —: an ihrem Schluß wurde die Bühne auf ungezwungene Weise leer, weil Tell und Baumgarten den Stauffachers ins Haus hinein nachgingen, der Prospekt hob sich wieder und eröffnete nun den Ausblick auf Zwinguri. Wie hier der Gerüstebau und die Stellung der ganzen Anfangsgruppe während der zweiten Szene vorbereitet worden war, so geschah es in ähnlichen Fällen stets: es läßt sich also daraus, daß eine Szene mit einer Gruppe beginnt, in der Regel der Schluß ziehen, daß sie während eines auf kurzer Bühne spielenden Auftritts vorbereitet werden konnte, somit also selbst auf tiefer Bühne spielte, wenn sie nicht gerade als erste, oder gar einzige, eines Aktes hinter dem Vorhang hatte gestellt werden können. Und ebenso wird einer solchen großen oder Gruppenszene gewöhnlich wieder ein Auftritt auf kurzer Bühne folgen, für den ein heruntergehender Prospekt den Hintergrund schafft und zugleich alle noch auf der Bühne befindlichen Personen aus der vorigen Szene deckt. Die Probe auf das angeführte Exempel: „Wilhelm Tell" I, 4 braucht nur wenig Raum, beginnt zudem mit dem Auftritt der ersten beiden in dieser Szene beschäftigten Darsteller. — Der zweite Akt beginnt mit einer Gruppe, die vor dem Aufzug des Vorhangs gestellt werden konnte; am Ende wird die Bühne durch den Abgang des allein zurückgebliebenen Attinghausen leer, ihr Prospekt hebt sich, und für die Massenszene auf dem Rütli ist das ganze Theater verfügbar. — Im dritten Aufzug würden die Gruppen

zum Schluß des ersten und Beginn des dritten Auftrittes schon auf tiefe Bühne schließen lassen, wenn auch die sonst noch für III, 3 nötige Rücksicht auf Gewinnung eines möglichst großen Schauplatzes nicht wäre. Zwanglos schiebt sich III, 2 auf kurzer Bühne dazwischen. — Eine gleiche Einteilung für den vierten Akt scheint zunächst deshalb nicht annehmbar, weil die Vorbereitung der Gruppe des sterbenden Attinghausen Schwierigkeiten machen muß. Könnte man allenfalls den ersten Auftritt auf kurzer Bühne geben, so wäre doch für die dritte Szene unbedingt die ganze Tiefe nötig: wie konnte man sie gewinnen, ohne daß die Wegräumung der auf halbtiefer Bühne gestellten Gruppe des zweiten Auftritts störend empfunden wurde? Nun, Petersen verweist auf den vom Dichter getroffenen Ausweg: Hedwig will sich den Eintritt in das Gemach erzwingen, wo sie ihren Knaben weiß; ein Vorhang, der nur eine Gasse tief herabhängt, wird zurückgeschlagen und gibt die Gruppe frei, deckt sie ebenso wieder gegen das Ende des Auftritts und macht so ihr rasches Wegbringen möglich, und wenn er sich dann am Schluß der Szene hebt, ist die ganze Bühne zur hohlen Gassen-Landschaft gewandelt. — Und ganz glatt vollzieht sich auch wieder im fünften Auftritt der Wechsel: die Szene in Tells Hausflur schiebt sich auf kurzer Bühne zwischen die Massenauftritte, die sie umschließen. Schematisch dargestellt, wobei LB lange, KB kurze Bühne bedeutet, sieht also das ganze Stück nun so aus:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| I | 1 | LB | III | 1 | LB |
| | 2 | KB | | 2 | KB |
| | 3 | LB | | 3 | LB |
| | 4 | KB | IV | 1 | LB |
| II | 1 | KB | | 2 | KB |
| | 2 | LB | | 3 | LB |
| Hier zweckmäßig die große Pause! | | | V | 1 | LB |
| | | | | 2 | KB |
| | | | | 3 | LB |

Nächst dem „Tell“ weist die „Jungfrau von Orleans“ die zahlreichsten Verwandlungen auf. Für das Vorspiel zwar ist, wie für den ersten Akt, nur *ein* Szenenbild erforderlich; die Akte II und IV erfordern je zwei Dekorationen: beidemal beginnt das Spiel auf kurzer Bühne und geht dann auf die ganze Tiefe des Theaters über; für IV, 4—13 ergibt sich dies von selber aus der Rücksicht auf die erforderliche Massenentfaltung, für II, 6—10 wird es besonders durch die szenische Anmerkung angedeutet: „Der Prospekt öffnet sich.“ Unschwer ist der dritte Akt mit seinen drei Szenengruppen zu bewältigen. Etwas mehr Mühe machen die vier Schauplätze des fünften Aufzugs: man möchte da zweckmäßig eine Dreiteilung in kurze, mittlere, ganze Bühne annehmen und die Szene vor den Köhlerhütten sowie den Auftritt im Wartturm auf die kurze Bühne verlegen, so daß für die mit einer Gruppe beginnende

zweite Szene (im französischen Lager) die Vorbereitung auf der Mittelbühne, für den Schlußauftritt eine Aufstellung der vielen Spielenden auf der tiefen Bühne möglich war.

Ganz einfach gestaltet sich die Dekorationsfrage bei den andern Dramen der Meisterzeit, insofern entweder ganze Akte vor gleichem Hintergrund spielen oder aber die Zahl der in einem Aufzug wechselnden Schauplätze zwei nicht übersteigt (so Wallensteins Tod II, 1—3 und 4—7; III, 1—12 und 13—23; IV, 1—8 und 9—14; V, 1—2 und 3—12; Maria Stuart IV, 1—4 und 5—12; V, 1—4 und 5—12; Braut von Messina II, 1—4 und 5—6). — Wie Schiller über diese Szeneneinteilungen hinaus sich als meisterlicher Beherrscher aller theatralen Mittel seiner Zeit erwies, wie er dabei bis ins einzelne sorgfältig alle Möglichkeiten erwog, zeigen unter anderem seine Verhandlungen über „Tell" mit Berlin, dessen Hofbühne damals längst unter Ifflands Leitung stand und sich aller Werke des Dichters mit liebevollster Sorgfalt annahm: Alfred Schmieden hat in einem reichlich selbstgefälligen Büchlein („Die bühnengerechten Einrichtungen der Schillerschen Dramen für das Königl. National-Theater zu Berlin", Berlin, Fleischel, 1906) die szenischen Bemerkungen Ifflands mit Schillers Gegenbemerkungen zusammengestellt und erwiesen, wie der Dichter z. B. sich bereit erklärte, die Schwierigkeit, in IV, 3 Pferde auf die Bühne zu bringen, durch entsprechende Umdichtung der Verse zu beseitigen und Geßler zu Fuß auftreten zu lassen, wodurch freilich die Wirkung abgeschwächt wird. Aber so sehr er in Äußerlichkeiten nachgab, so wenig war er zu Konzessionen bereit, die ans Innerste der Dichtung griffen — deshalb verteidigte er sehr energisch Tells großen Monolog IV, 1 — „das Beste im ganzen Stück!" — gegen Ifflands Einwände, und deshalb sprach er sich durchaus gegen eine Streichung der Parrizida-Szene aus. — Aus unzähligen Einzelzügen bei anderen Gelegenheiten nur noch ein paar: für die Darstellerin der Elisabeth schrieb er ausdrücklich vor, daß sie sich nach dem zweiten Akt der „Maria Stuart" nicht vollständig umziehen, sondern nur eine Veränderung ihres Kopfputzes vornehmen sollte: dadurch könnten nahezu 20 Minuten an der Dauer der Vorstellung erspart werden. Und als die Erstaufführung des Dramas vorüber war, sandte er an den Regisseur Becker mit lobenden und anerkennenden Worten über die Vorstellung, die ein vortreffliches Ganze gewesen wäre, gleich die Aufforderung: „Sie kommen diesen Vormittag vielleicht einen Augenblick zu mir, wo wir zusammen überlegen wollen, wie die künftigen Repräsentationen noch um eine Viertelstunde verkürzt werden können." Das sind Begebnisse aus der Meisterzeit — wie viel bereitwilliger noch war er zu Änderungen an seinen Dramen der Frühzeit gewesen, in der ihm noch nicht die reiche Theatererfahrung späterer Jahre zur Verfügung gestanden hatte. Statt Belege zu wiederholen, möchte ich lieber auf die Stelle verweisen, wo sie gesammelt vorliegen: Julius Petersen hat in dem schon angezogenen

Buch über „Schiller und die Bühne" in einer ganz einzigartigen und von keinem Nachahmer der äußeren Einteilung zu erreichenden Weise untersucht, welche Angaben der Dichter für das Publikum macht, das aus Titel, Gattungsbezeichnung, Personalverzeichnis und Namen, Schauplatznennung und Zeitangaben allerlei über das Stück erfahren kann, noch ehe ihm der Inhalt selber bekannt ist, und er hat dabei auch sein Augenmerk darauf gerichtet, wie etwaige Unwahrscheinlichkeiten bei raschem Platzwechsel vermieden sind. Im kleinen ist mir immer auffällig gewesen, wie im „Tell" die zusammengehörigen Szenen III, 1 und III, 3 sowie IV, 1 und IV, 3 durch Einschiebung von III, 2 und IV, 2 an Wahrscheinlichkeit gewonnen haben; wäre Tell eben noch in Bürglen und dann nach der Verwandlung gleich in Altorf, eben noch am Ufer des Vierwaldstätter Sees und unmittelbar danach an der fern davon gelegenen Schlucht bei Küßnacht, so könnten wohl Nörgler an der Unglaublichkeit dieses allzu raschen Fortschreitens mäkeln. Nun aber ist jedesmal durch den dazwischen liegenden Auftritt so viel Zeit gewonnen, daß der Zuschauer nachher nicht mehr erstaunen muß, den Helden anderwärts wiederzufinden, als er ihn verlassen hat. Ein noch feineres Beispiel zieht Petersen aus dem „Demetrius" heran. Schiller hatte sich in den Skizzen notiert: „Von dem polnischen Reichstag kommt man nach Rußland in das Kloster (das Kloster liegt an der Grenze der Welt), wo die Czarin sich aufhält. Dieser Sprung, den man dem Zuschauer zumutet, muß wohl verborgen und durch Klarheit des Ganges der Handlung gut gemacht werden." Und „noch im selben Akt wird man unmittelbar aus den düstern Umgebungen des Klosters in eine heitre freie Landschaft versetzt, wo Demetrius mit seiner Armee in Rußlands Grenze eintritt. Die letzten Worte der Czarin, welche Segen auf denselben herabflehen, knüpfen jene Szene im Kloster an, und der große Sprung wird dadurch vermittelt." Petersen weist darauf hin, daß mit dieser inneren Verknüpfung tatsächlich die gewünschte Täuschung über den weiten Zwischenraum hinweg gelingt: „Wenn Marfas Phantasie die Entfernungen durchfliegt, wird auch das Publikum mitgerissen; Demetrius ist ganz nahe:

„Er ist's, er zieht mit Heeresmacht heran,
„mich zu befreien, meine Schmach zu rächen!
„Hört seine Trommeln, seine Kriegstrompeten!"

Wenn gleich danach die Kriegstrompeten wirklich ertönen, ist es nur die Lösung einer bereits erregten Spannung." Weiter prüft Petersen eingehend alle Fragen der Inszenierung, wobei er eine stilistische Veränderung feststellt: Schiller beschrieb anfänglich all diese Dinge mehr mit dem Auge des Epikers als mit Rücksicht auf ihre Umsetzbarkeit ins Bühnenmäßige — man kennt das aus der Moderne so gut wie aus dem Mittelalter! — Erstaunlich mutet in diesem Zusammenhang die Bemerkung an, Schiller habe mit gutem Grund die Angabe der Jahreszeit unterlassen, weil die meisten Stücke im Winter

spielen und damit die Gruppierung unter freiem Himmel erschwert sei: „Fiesko“ ist auf Januar, „Wallenstein“, „Maria Stuart“ — bestimmt durch Darnleys Todestag! —, die „Jungfrau von Orleans“ auf Februar, „Tell“ auf die Weihnachtszeit festzulegen. Der gegenwärtigen Vorstellung von dem, was das Bühnenbild zu leisten hat, würden es schwere Regiefehler scheinen, wenn etwa Wallensteins Lager unter grünen Bäumen aufgeschlagen wäre (Freilichtbühnen bringen das freilich fertig!), und dennoch ist es noch gar nicht so ewig lange her, daß der Intendant der Berliner Hoftheater 1887 es für eine Unmöglichkeit erklärte, eine Schneelandschaft für dieses Vorspiel zu wünschen; dennoch ist noch vor ganz wenigen Jahren wie anderwärts, so auch im Weimarer Hoftheater, Fausts Osterspaziergang in eine Natur gemacht worden, in deren Revier es durchaus nicht an Blumen fehlte: wenigstens durfte man das unter sommerlich prangenden Bäumen voller Laub nicht annehmen. — Übrigens: wenn Tells Schuß den wenige Tage nach Simons und Judae (28. Oktober) auf dem Rütli gefaßten Plan umstößt und die Befreiung der Schweiz früher herbeiführen läßt, so darf man von der Weihnachtszeit doch wohl ohne Gewaltsamkeit in den Spätherbst zurückrücken und dem Dichter einen Vorwurf ersparen. — Petersens letzter Abschnitt gilt dem Spiel: Maske, Mimik, Bewegung, malende Gesten u. a. m. werden untersucht, insonders mit Benutzung der Spielanweisungen: davon wird später im Zusammenhang mit der Schauspielkunst der Weimarer Bühne zu reden sein. Inzwischen Abschied genommen von einem Buch, für das die Augustinus mahnende Stimme allen auch zurufen möge: „Tolle, lege!“

2.

Nicht nur eigenem Schaffen kam die von Schiller errungene Herrschaft über die Bühne zugute. Auch Fremdes zu bearbeiten unternahm er ja, seit er mit Goethe 1798 den Plan zur Schaffung eines Repertoriums für das deutsche Theater bedacht hatte. „Schiller hatte nicht lange, in so reifen Jahren, einer Reihe von theatralischen Vorstellungen beigewohnt, als sein tätiger, die Umstände erwägender Geist, ins Ganze arbeitend, den Gedanken faßte, daß man dasjenige, was man an eigenen Werken getan, wohl auch an fremden tun könne . . . Der einnehmende Stoff, der anerkannte Gehalt solcher Werke sollte einer Form angenähert werden, die teils der Bühne überhaupt, teils dem Sinn und Geist der Gegenwart gemäß wäre. Aus diesen Betrachtungen entstand in ihm der Vorsatz, Ausruhestunden, die ihm von eigenen Arbeiten übrigblieben, in Gesellschaft übereindenkender Freunde planmäßig anzuwenden, daß vorhandene bedeutende Stücke bearbeitet und ein Deutsches Theater herausgegeben würde, sowohl für den Leser, welcher bekannte Stücke von einer neuen Seite sollte kennen lernen, als auch für die zahlreichen Bühnen

Deutschlands, die dadurch in den Stand gesetzt würden, denen oft leichten Erzeugnissen des Tags einen festen, altertümlichen Grund ohne große Anstrengung unterlegen zu können.“ So berichtete Goethe („Über das deutsche Theater“, 1815), der an dem Unternehmen selber nur wenig mitgearbeitet hat, wie er sich ja bekanntlich mit gutem Grunde in den zehn Jahren engster Freundschaft mit Schiller, von 1794—1805, fast ganz auf das Epische beschränkte. — Beiseite bleibe, was von ihm und Schiller aus der französischen Literatur herübergenommen wurde, beiseite bleibe auch die entlegenere „Turandot“ Gozzis. Die Betrachtung bleibe hier auf die Arbeit eingeschränkt, die Schiller an Werken Shakespeares, Lessings, Goethes leistete. Alle Stufen dramaturgischer Tätigkeit vom einfachen Zusammenstreichen des Textes und Zusammenlegen der Schauplätze bis zu völligem Umbau des Stückes und bis zur Einfügung neugedichteter Szenen lassen sich an den gewählten Beispielen verfolgen, die hier, anders als in Kösters vortrefflichem Buch „Schiller als Dramaturg“ (Berlin, Wilhelm Hertz, 1891), nur rein theatertechnisch betrachtet werden sollen.

Bloßes Streichen übt Schiller an Lessings „Nathan“. Eine Tabelle erweise seine Tätigkeit. Links zeigt sie die Szenenfolge Lessings, sowie die (abgekürzten) Namen der jeweils auftretenden Personen, rechts davon gibt sie Aufschluß über die Zahl der von Schiller jeweils gestrichenen bzw. neu hinzugedichteten Verse, und in der letzten Spalte ist auf Grund der am Beispiel des „Wilhelm Tell“ näher erläuterten Erwägungen mit L, M, K die Benutzung der langen (ganzen), mittleren oder kurzen Bühne angezeigt.

| Lessing | | Schiller | |
|---|---|---|---|
| I, 1—4: Flur in Nathans Haus | 1: N, D | 21 | L |
| | 2: N, D, R | 77 | |
| | 3: N, A-H | 57 | |
| | | neu: 17 | |
| | 4: N, D | 8 | |
| 5—6: Unter Palmen | 5: T, Kl | 23 | K |
| | 6: T, D | 5 | |
| II, 1—3: Saladins Palast | 1: Sa, Si | 71 | L |
| | 2: Sa, Si, A-H | 43 | |
| | 3: Sa, Si | 35 | |
| 4—9: Unter Palmen | 4: N, R, D | 29 | K |
| | 5: N, T | 0 | |
| | 6: N, T, D | 0 | |
| | 7: N, T | 0 | |
| | 8: N, D | 8 | |
| | 9: N, A-H | 4 | |

| Lessing | | | Schiller | |
|---|---|---|---|---|
| III, 1—3: | In Nathans Haus | 1: D, R | 40 | L (M?) |
| | | 2: D, R, T | 26 | |
| | | 3: D, R | 1 | |
| 4—7: | Audienzsaal in Saladins Palast | 4: Sa, Si. | 26<br>neu: 13 (Sittahs Rat zur Frage nach den drei Religionen) | M (L?) |
| | | 5: Sa, N | 2 | |
| | | 6: N | 0 | |
| | | 7: Sa, N | 3 | |
| 8—10: | Unter Palmen | 8: T | 9 | K |
| | | 9: T, N | 15 | |
| | | 10: T, D | 35 | |
| IV, 1—2: | Kreuzgang des Klosters | 1: Kl, T | 0 | L |
| | | 2: Kl, T, Pa | 5 | |
| 3—5: | Zimmer bei Saladin | 3: Sa, Si | 40; Si ₰ | K |
| | | 4: T, Sa | 14 | |
| | | 5: Sa, Si | ₰ (35) | |
| 6—8: | Flur in Nathans Haus | 6: N, D | 17 | L |
| | | 7: N, Kl | 18 | |
| | | 8: N, D | 6 | |
| V, 1—2: | Zimmer bei Saladin | 1: Sa, Mameluck | ₰ (45) | — |
| | | 2: Sa, Mansor | ₰ (19) | |
| 3—5: | Unter Palmen | 3: T | 2 | K |
| | | 4: N, Kl | 5 | |
| | | 5: N, T | 31 | |
| 6—8: | Sittahs Harem | 6: Si, R | 66 | L |
| | | 7: Sa, Si, R | 12 | |
| | | 8: Sa, Si, R, N, T | 15 | |

Das heißt: von 3849 Versen Lessings strich Schiller 768, dichtete andererseits 30 hinzu und kam damit auf 3111, das sind $\frac{4}{5}$ der ursprünglichen Länge. Drei Szenen (IV, 5; V, 1 und 2) fielen ganz weg, aus einer (IV, 3) wurde nur eine Person (Sittah) gestrichen; die zwölf Spielplätze ließen sich glatt ineinander verwandeln: Lessing, dessen Ansicht über das Streichen in der „Hamburgischen Dramaturgie" nachzulesen ist, hätte zufrieden sein müssen.

Gleichfalls sehr schonend ging Schiller mit Shakespeare um. Von seiner Othello-Einrichtung ist nur wenig bekannt. Die Aufführung, die er hatte einstudieren wollen, hat er nicht mehr erlebt, und wie sich bis zu diesem Augenblick der Text etwa noch gewandelt hätte, steht dahin. Den Charakter der Bianca

wünschte er „aus äußeren Gründen“ etwas veredelt. Akt IV sollte nicht, wie im Original, mit der Szene beginnen, in der Jago durch allerlei Andeutungen über Desdemonas angebliche Beziehungen zu Cassio seinen Feldherrn bis zur rasendsten Erregung bringt, in der er hinfällt, sondern gleich mit Othellos Ohnmacht selbst; aus der furchtbaren Wirkung sollte man also hier auf die furchtbare Ursache schließen, die nicht selber vorgeführt zu werden brauchte. Das ist nicht recht verständlich; eine große Bühnenwirkung fällt weg, und Schiller wollte doch sonst „alles, was zur Handlung und zur Erreichung eines theatralischen Effektes gehörte, mit möglichster Deutlichkeit und Ausführlichkeit vor das Auge des Zuschauers gestellt wissen“. Das wird beim „Egmont“ noch zu sehen sein, und es darf vielleicht gleich hier noch ein anderer Hinweis stehen: darauf nämlich, daß er an Goethes „Iphigenie“, — in der er übrigens zur Belebung des dramatischen Interesses Thoas und Arcas gern etwas früher wiedergesehen hätte als im vierten Akt, wo man sie schon fast aus den Gedanken verloren hat —, daß er in Goethes „Iphigenie“ also den Orest als das Bedenklichste im Ganzen erfand. „Ohne Furien kein Orest; jetzt, da die Ursache seines Zustandes nicht in die Sinne fällt, da sie bloß im Gemüt ist, so ist sein Zustand eine zu lange und zu einförmige Qual ohne Gegenstand“ — so der Theaterbearbeiter; der Buchkritiker dagegen hatte 1787 noch geschrieben: „Was für ein glücklicher Gedanke, den einzig möglichen Platz, den Wahnsinn, zu benutzen, um die schönere Humanität unserer neueren Sitten in eine griechische Welt einzuschieben und so das Maximum der Kunst zu erreichen, ohne seinem Gegenstand die geringste Gewalt anzutun!“

Genau verfolgbar ist Schillers Bearbeitung des „Macbeth“. Wieder werden Fragen des Textes, leichte Änderungen in den Charakteren unter Hinweis auf Albert Kösters Buch über den Dramaturgen Schiller hier übergangen, und wieder wird nur das rein theatertechnische Moment der Betrachtung unterzogen: wie ließen sich die vielen Verwandlungen des Originals möglichst vermindern, um Zeit und Dekorationen zu sparen? Tabellarische Zusammenstellung gibt wieder schnellsten Aufschluß: links bringt sie Shakespeares, rechts Schillers Schauplatzreihe; dabei ergibt sich zugleich ein Überblick über die geänderte Akteinteilung, und zuletzt deuten die schon bekannten Buchstabenabkürzungen die erforderliche Bühnengestalt an.

| Shakespeare | Schiller | |
|---|---|---|
| I. 1. Heide<br>2. Freies Feld bei Forres | 1. Offener Platz | M (L?) |
| 3. Heide | 2. Heide | K |
| 4. Forres, im Palast | 3. Königl. Palast | L |
| 5. Inverneß, Zimmer in Macbeths Schloß<br>6. Vor dem Schloß<br>7. Schloßhof | 4. Vorhalle in Macbeths Schloß | M |

| | Shakespeare | Schiller | |
|---|---|---|---|
| II. | 8. Schloßhof<br>9. Vorm Schloß | 5. Ein Zimmer | L |
| III. | 10. Forres, Saal im Schloß<br>11. Ebenda, anderes Zimmer | 6. Ein Zimmer | L |
| | 12. Park im Schloß | 7. Unter Bäumen | K |
| | 13. Prunksaal im Schloß | 8. Festlich erleuchteter Saal | L |
| | 14. Heide. Hexen<br>15. Forres. Schloß | 9. Freier Platz | K (M ?) |
| IV. | 16. Höhle | 10. Höhle | L |
| | 17. Fife, Macduffs Schloß<br>18. England, Park beim Königlichen Schloß | 11. Garten<br>dabei Arztszene | K |
| V. | 19. Dunsinan. Zimmer | 12. Zimmer | K |
| | 20. Feld nahe Dunsinan | 13. Offene Gegend | L |
| | 21. Im Schloß<br>22. Feld, in der Ferne Wald<br>23. Im Schloß | 14. Zimmer | K |
| | 24. Vor dem Schloß<br>25. Anderer Teil des Schlachtfeldes | 15. Vor dem Schloß<br>Ganze Tiefe | L |

Statt der 25 Verwandlungen des Shakespeare-Textes konnte man sich nach Schillers Einrichtung, die doch nur eine einzige Szene völlig strich, mit 15 Veränderungen des Schauplatzes begnügen; sie zu bewirken, genügte aber bereits eine viel geringere Zahl von Dekorationen: der „Offene Platz" 1 konnte zur Not für 9 und 13 verwandt werden, der Saal 3 für 6 oder 8, das Zimmer 5 bedurfte für 6, 12, 14 allenfalls nur eines anderen Prospektes, die ziemlich neutrale Dekoration 7: „Unter Bäumen" konnte ebenso den „Garten" in 11 bedeuten, dazu traten die nur einmal zu brauchenden Ausstattungen für die Szenengruppen 2 (Heide), 4 (Vorhalle), 10 (Höhle) und 15 (Vor Dunsinan); im ganzen waren also acht Dekorationen zur Aufführung erforderlich: ein nicht geringer Vorteil für eine Bühne, die sparsam wirtschaften muß und keinen unerschöpflichen Fundus zur Verfügung hat. — Die ganze Einrichtung verfährt wiederum mit der Vorlage außerordentlich vorsichtig und enthält sich auch größerer Eigenmächtigkeiten: zu geringen Textänderungen treten als bedeutendere Einschaltungen nur der Hexen Ballade vom Fischer, die an Stelle ihres Geredes über verübte Untaten bei Shakespeare gesetzt ist, und die Veränderung der Pförtnerszene: frommes Morgenlied statt grober Späße. Unserer Zeit, die freilich mutwilligere Bearbeitungen von Hofmannsthal zu ertragen vermag, ist solches Vorgehen ganz selbstverständlich; nicht so der Zeit Schillers und Goethes, in der man sich nicht scheute, etwa einzelne Rollen, die nach des Bearbeiters Ansicht vom Dichter zu wenig abgekriegt hatten, aus anderen Stücken zu bereichern; so kompilierte etwa der große Schröder die Königin im „Richard II."

und die Constanze aus dem „König Johann“, und Dalberg gab der Porzia im „Julius Cäsar“ noch Verse der Volumnia aus dem „Coriolan“ dazu. Und wie weit Bearbeiterwillkür gehen konnte, erweist recht anschaulich die Gestaltung des Textes von „Romeo und Julia“ durch Goethe. Dem widerstrebten die „starken Kontraste, der schroffe Wechsel von Stimmungen, das Kaleidoskopische in Shakespeares Wiedergabe des Weltbildes“. Freilich, der Brite „konnte, ja mußte viele disharmonische Allotria zusammenstellen, um den damals herrschenden Theatergenius zu versöhnen“ — so urteilte der gewandelte Goethe späterer Jahre, während er 1771 das andere Urteil gesprochen hatte: „Ich schäme mich oft vor Shakespearen, denn es kommt manchmal vor, daß ich beim ersten Blick denke: das hätt' ich anders gemacht! Hinterdrein erkenn ich, daß ich ein armer Sünder bin, daß aus Shakespearn die Natur weissagt und daß meine Menschen Seifenblasen sind, von Romanengrillen aufgetrieben“. Einst begeisterter Vorkämpfer des Briten, verfaßte Goethe nun den Aufsatz: „Shakespeare und kein Ende“, in dem es hieß: der tragische Gehalt von „Romeo und Julie“ werde beinahe ganz zerstört „durch die zwei komischen Figuren Mercutio (!!) und die Amme ... Betrachtet man die Ökonomie des Stückes recht genau, so bemerkt man, daß diese beiden Figuren, und was an sie grenzt, nur als possenhafte Intermezzisten auftreten, die uns bei unserer folgerechten, Übereinstimmung liebenden Denkart auf der Bühne unerträglich sein müssen ... Will man ein Shakespearisch Stück sehen, so muß man wieder zu Schröders Bearbeitung greifen; aber die Redensart, daß auch bei der Vorstellung von Shakespeare kein Jota zurückbleiben dürfe, so sinnlos sie ist, hört man immer wiederklingen. Behalten die Verfechter dieser Meinung die Oberhand, so wird Shakespeare in wenigen Jahren ganz von der deutschen Bühne verdrängt sein, welches dann auch kein Unglück wäre (!!); denn der einsame oder gesellige Leser wird an ihm desto reinere Freude empfinden ... Um jedoch ... einen Versuch zu machen, hat man Romeo und Julia für das Weimarische Theater redigiert ...“ Hier das Ergebnis: Prolog und die Streitszene der Bedienten fallen weg, statt dessen schmücken die Diener vor Capulets Hause die Tür und singen dazu (!):

„Zündet die Lampen an,
windet auch Kränze dran,
hell sei das Haus!
Ehret die nächtige
Feier mit Tanz und Schmaus,
Capulet der Prächtige
richtet sie aus.

Kommet ihr Freunde viel
gastlich zu Tanz und Spiel,
frei ist die Bahn!
Was er bereitete,
wohl ist's getan.
Seltsam Gekleidete
treten heran.“

Rasch drängte nun alles, unter Weglassung der Auftritte bei Shakespeare, zur Maskenszene: wobei denn Mercutio mit seinem „Wänstchen“ von „besonders spitzfindigem Charakter“ erst recht zur komischen Figur wird, ob er gleich nachher mit dem Prinzen auf der Maskerade erscheint, um bei so guter

Gelegenheit die zwei feindlichen Häuser zu versöhnen ... Die Szenen bei Capulets Fest sind im wesentlichen beibehalten; Vermehrung erfahren sie durch das von einer früheren Stelle des Originals hierher verlegte Gespräch des Hausherrn mit dem um Julia werbenden Paris. Noch zum ersten Akt gezogen ist das Gespräch der Liebenden vor Juliens Balkon, in dem Romeo gleich die Bitte um Einwilligung in die Trauung durch Lorenzo äußert. — Im Klostergarten beginnt der zweite Akt; dieser Auftritt vereinigt den entsprechenden bei Shakespeare gleich mit der Szene in „Lorenzos Zelle" — die Amme und Peter haben dazwischen keinen Raum. Den Beschluß des Aktes bilden die Vorgänge auf der Straße — bei Shakespeare zu Beginn des dritten Aufzugs. Goethe läßt Julien am Anfang seines dritten Aktes darüber unterrichtet werden, die Amme zu Romeo nach Lorenzos Zelle entsenden und nun die große Szene der beiden Liebenden nicht mehr, wie bei Shakespeare, in diesen dritten, sondern erst an den Beginn des vierten Aufzugs treten. Hintereinander weg folgen dann der Abschied Romeos, die Bitten und Drohungen der zur Hochzeit mit Paris drängenden Eltern, eine kurze Unterredung Julias mit Paris und ihre Vereinbarung mit dem Pater, dessen Trank sie nimmt. Nichts von den Hochzeitsvorbereitungen, nichts vom Auffinden der Totgeglaubten: nichts von jener so überaus wirksamen und kontrastreichen Szenengruppe Shakespeares, auf die schon früher einmal Bezug genommen worden war (vgl. S. 27); das alles fällt fort, und der fünfte Akt ersetzt es durch einen in die Mantua-Szenen eingeschobenen langen Pagenbericht über Juliens Tod und Bestattung. Wie bei Shakespeare folgt dann erst die (in den Klostergang verlegte) Unterredung des Bruders Markus mit Lorenzo, dann die wenig geänderten Begebnisse in der Gruft, an deren Ende das Auftreten des Prinzen mit den Vertretern beider feindlichen Häuser weggelassen ist; statt dessen macht der Bruder Lorenzo den Beschluß:

„Auch sie ist hin! damit bekräftigt werde,
daß menschliches Beginnen eitel sei.
Des weisen Mannes Rat verstiebt zu nichts,
und Torheit sieht sich vom Erfolg gekrönt.
Das Gute wollen, ist gefährlich, oft
gefährlicher, als Böses unternehmen.
Die ehrne Pforte mag euch hier verwahren,
bis ich es darf den Obern offenbaren.
Glückselig der, wer Liebe rein genießt,
weil doch zuletzt das Grab so Lieb als Haß verschließt."

Die Grundsätze dieser Bearbeitung zu entwickeln, hatte Goethe vor und glaubte, daß sich daraus vielleicht auch ergeben werde, „warum diese Redaktion, deren Vorstellung keineswegs schwierig ist, jedoch kunstmäßig und genau behandelt werden muß, auf dem deutschen Theater nicht gegriffen" habe. Daß die Vorstellung nicht schwierig ist, trifft zu: 21 Szenengruppen Shakespeares sind zu zwölfen zusammengerafft, die sich mit acht Dekorationen leicht inszenieren lassen:

| | | | |
|---|---|---|---|
| I, 1. Vor Capulets Haus . . . K | | III, 2. Lorenzos Zelle . . . . . M (L?) | |
| 2. Maskenfest . . . . . . . L | | IV, 1. Juliens Garten und Balkon . . M | |
| 3. Garten . . . . . . . . . M | | 2. Juliens Zimmer . . . . . . . K | |
| II, 1. Klostergarten . . . . . . K | | V, 1. Mantua . . . . . . . . . . L | |
| 2. Straße . . . . . . . . . L | | 2. Klostergang . . . . . . . . . K | |
| III, 1. Juliens Zimmer . . . . . K | | 3. Familienbegräbnis mit Vorhalle L | |

Dabei kann denn das Szenenbild I, 1 für II, 2; I, 3 für IV, 1; II, 1 für V, 2, sowie III, 1 für IV, 2 dienen. — Wenn aber etwas wie Verwunderung des Bearbeiters aus der Angabe spricht, daß seine Einrichtung „auf dem deutschen Theater nicht gegriffen" habe, so wird das gegenwärtig niemanden erstaunen: es sind doch eben recht arge Entstellungen des Originals vorgenommen, und fast möchte man die Textfassung der englischen Komödianten, der Eduard Devrient Goethes Arbeit vergleicht, pietätvoller nennen als diese offenbare Entgleisung des Großen von Weimar aus dem Jahre 1811. — Wer an fremden Werken solche Willkür übte, durfte nicht zürnen, wenn an seinen eigenen Gleiches geschah. Das aber war Goethen widerfahren, als er seinen „Egmont" Schiller zur Bearbeitung für die Bühne überlassen hatte. Der hatte in seiner bekannten Rezension des Stückes getadelt, daß „keine hervorstechende Begebenheit, keine vorwaltende Leidenschaft, keine Verwickelung, kein dramatischer Plan" darin läge; vielmehr wäre es „eine bloße Aneinanderstellung mehrerer Handlungen und Gemälde, die beinahe durch nichts als durch den Charakter zusammenhalten werden, der an allem Anteil nimmt, und auf den sich alle beziehen". Da also mußte zugunsten eines dramatischeren Aufbaues geändert werden. — Und dann hatte die Rezension geschlossen mit dem Hinweis darauf, daß der Verfasser die hochgetriebene Illusion selbst mutwillig zerstört habe: „Egmont hat alle seine Angelegenheiten berichtigt und schlummert endlich, von Müdigkeit überwältigt, ein. Eine Musik läßt sich hören, und hinter seinem Lager scheint sich die Mauer aufzutun; eine glänzende Erscheinung, die Freiheit in Clärchens Gestalt, zeigt sich in einer Wolke. Kurz, mitten aus der wahrsten und rührendsten Situation werden wir durch einen Saltomortale in eine Opernwelt versetzt, um einen Traum — zu *sehen*. Lächerlich würde es sein, dem Verfasser dartun zu wollen, wie sehr er sich dadurch an Natur und Wahrheit versündigt habe; das hat er so gut und besser gewußt als wir; aber ihm schien die Idee, Clärchen und die Freiheit, Egmonts beide herrschende Gefühle, in Egmonts Kopf allegorisch zu verbinden, sinnreich genug, um diese Freiheit allenfalls zu entschuldigen. Gefalle dieser Gedanke, wem er will — Rezensent gesteht, daß er gern einen witzigen Einfall entbehrt hätte, um eine *Empfindung* ungestört zu genießen." Da mußte also, wo Schiller zu sagen hatte, die Vision wegfallen, wenngleich die Traumszene später, nach dem Wunsche des Weimarer Publikums, nicht länger mehr fehlen durfte. Und überhaupt konnte es, als der Kritiker daran ging, das Stück für das Theater zurecht zu machen, nicht gut ohne einige Grausam-

keit ablaufen, die Goethe in dem Aufsatz: „Über das deutsche Theater" (1815) beklagte und aus einer Angabe der Szenenfolge belegte. Die Schule wird sich die Gelegenheit, hier die Fassungen Schillers und Goethes nebeneinander zu halten, so wenig entgehen lassen dürfen, wie zu anderer Zeit Hinweise auf die Änderungen des Bearbeiters von „Nathan dem Weisen" und „Macbeth". Diene ihr dazu diese Gegenüberstellung:

| Goethe | Schiller |
|---|---|
| I, | I, |
| 1. Armbrustschießen | 1 |
| 2. Palast der Regentin | ₰ |
| 3. Bürgerhaus | |
| a) Cläre und Brackenburg „Die Trommel gerühret" | ₰ |
| b) Cläre und die Mutter | in III, 4 und III, 7 |
| b₁) Bild der Schlacht bei Gravelingen | ₰ |
| c) Brackenburgs Rückkehr | ₰ |
| d) Brackenburg allein | in III, 6 |
| d₁) Giftfläschchen | ₰ |
| II, | |
| 1. Platz in Brüssel | + 2—5 |
| Soest über Bilderstürmer und Abreise der Regentin | ₰ |
| | Einschub: Egmont tritt abseits zum verhafteten Vansen; nach dem inzwischen statthabenden Bürgergespräch kommt er wieder nach vorn, vermahnt die Leute und warnt drohend vor der spanischen Regierung. |
| 2. Egmonts Wohnung | II, |
| Einzelheiten aus dem Bericht des Hauptmanns Breda | 1. 2. ₰ |
| | „Bei meiner Clara findest du mich, wenn etwas vorfällt." |
| Einzelheiten im Gespräch mit Oranien | 3. ₰ |
| | 4. Richard berichtet, Alba sei an den Grenzen; Egmont und Oranien zur Regentin gebeten. |
| Fortgang der Szene: „Aufs neue die Provinzen zu belästigen? . . ." | 5. |

| Goethe | Schiller |
|---|---|
| III, | × |
| 1. Palast der Regentin . . . . . . . . . . . . | . . . . . . . . . . ₰ |
| 2. Clärchens Wohnung | III, 4—11 |
| a) Freudvoll und leidvoll . . . . . . . . | . . . . . . . . . . ₰ |
| | 4 = Goethe I, 3 b |
| | 5 = neu: Clare nimmt Brackenburg das Giftfläschchen ab. |
| | 6 = Goethe I, 3 d |
| | 7 = Goethe I, 3 b und |
| b) Mutter über Egmonts Liebe . . . . . | . . . . . . . . . III, 2 b |
| c) Egmonts Auftritt. . . . . . . . . . . | . . 8 |
| d) Egmont und Clare . . . . . . . . . . | . . 9 |
| d₁) Gespräch über die Regentin . . . . | . . . . . . . . . . ₰ |
| | 10 = neu: Richard meldet Oraniens Flucht und Egmonts Vorladung. |
| | 11 = neu: Egmont nimmt Abschied und geht. |
| IV, | |
| 1. Straße . . . . . . . . . . . . . . . . . | . . III, 1—3 |
| 2. Culemburg. Palast . . . . . . . . . . . | . . . IV, 1—9 mit kleinen Strichen und Änderungen |
| V, | |
| 1. Straße . . . . . . . . . | IV, 10—13. |
| | 10 = neu: Brackenburg allein: Clare liebt also Egmont! |
| | 11 = neu: Clare mit dem Zimmermeister. |
| . . . . . . . . . . . . | . . . . 12 |
| . . . . . . . . . . . . | . . . . 13 |
| 2. Gefängnis . . . . . . . . . . . . . . . | . . . V, 4 |
| 3. Clärchens Haus . . . . . . . . . . . . | . . . V, 1—3 |
| 4. Gefängnis . . . . . . . . . . . . . . . | . . . V, 4—8 |
| | Neu: der Vermummte (Alba). |
| Die Vision . . . . . . . . . . . . . . . . | . . . . . . . . . . . . . ₰ |

Die einfachere Bühneneinrichtung bei Schiller gegenüber der bei Goethe ist leicht zu überblicken:

| Goethe | | Schiller | |
|---|---|---|---|
| I. 1. Armbrustschießen<br>2. Palast der Regentin<br>3. Bürgerhaus | L<br>K<br>M | I. 1— 5: Armbrustschießen | L |
| II. 4. Platz in Brüssel<br>5. Egmonts Wohnung | M<br>L | II. 1— 5: Egmonts Wohnung | L |
| III. 6. Palast der Regentin<br>7. Cläres Haus | K<br>M | III. 1— 3: Straße<br>III. 4—11: Cläres Haus | (L?)K<br>(K?)M |
| IV. 8. Straße<br>9. Culemburg. Palast | K<br>M | IV. 1— 9: Palast<br>IV. 10—13: Straße | M<br>K |
| V. 10. Straße<br>11. Gefängnis<br>12. Cläres Haus<br>13. Gefängnis | K<br>M<br>K<br>M | V. 1— 3: Cläres Haus<br>V. 4— 8: Gefängnis | (K?)M<br>(M?)L |

Die Frage, ob bei Schiller IV, 1—9 und Goethe V, 11 und 13 lange oder mittlere Bühne gewählt worden sei, wäre nur zu entscheiden, wenn bekannt wäre, ob für die hinter dem Prospekt erforderliche Tiefe, die einmal den Ausblick auf die aufgestellte Wache Albas, dann die vorbereitete Erscheinung Clärchens zeigen mußte, der hintere Teil der Bühne benutzt wurde, oder aber vielleicht jener breite Gang zwischen den Garderoben, von dessen gelegentlicher Verwendbarkeit die Rede war. Im übrigen zeigen Schillers acht Schauplätze wieder eine beträchtliche Vereinfachung gegenüber den dreizehn Verwandlungen Goethes. Völlig zerstört ist aber die gleichmäßige Abwechslung, in der Goethe Auftritten im größten Kreise — dem Volkskreis — solche des kleineren — des Kreises der Regierenden — und des kleinsten Kreises der im Bürgerhaus spielenden Nebenhandlung folgen ließ, wie dies eine dritte Übersichtstafel zeigen mag (s. S. 61 oben).

Indessen: man stelle sich zu Schillers Bearbeitung wie man will; bühnenwirksam ist sie unstreitig, und das zu erreichen, war Goethe selber ja immer viel schwerer, wie sich aus seinem Bemühen um eine spielbare Einrichtung des „Götz von Berlichingen" ergibt. Weder die „Geschichte Gottfriedens" von 1771 noch die Bearbeitung von 1773 nahm, wie die Szenenzahlen ergeben, irgendwelche Rücksichten auf das Theater. Bei aller Auflehnung gegen die drei Einheiten ist allerdings in der zweiten Fassung wenigstens die eine Einheit der inneren Handlung gewahrt, die in der Urfassung durch das Vordringen Adelheids empfindlich gestört worden war. Erst 1803/4 tauchte der Plan auf, das Gedicht in einer Bühnenfassung „zu einem Bissen zusammenzukneten,

| | Volk | Regierende | Nebenhandlung |
|---|---|---|---|
| I | Armbrustschießen | Palast der Regentin | Cläres Haus |
| II | Platz in Brüssel | Egmonts Wohnung | |
| III | | Palast der Regentin | Cläre und Egmont |
| IV | Straße | Culemburg. Palast | |
| V | | | Befreiungsversuch |
| | Straße | Gefängnis | Cläres Tod |
| | | Gefängnis | |

den unser deutsches Publikum allenfalls auf einmal hinunterschluckt." Der Aufführung im Jahre 1804 folgte erst eine nur wenige Male versuchte Verteilung des Dramas auf zwei Abende, dann wurde gekürzt, endlich 1809 der Versuch einer Zerlegung in zwei Stücke mit gesonderten Titeln gemacht: „Adelbert von Weislingen" und „Götz von Berlichingen". Dergleichen Experimente konnten nach Goethes Ansicht „nur durch den theatralischen Zweck entschuldigt werden und ... auch nur insofern gelten, als durch die sinnliche Gegenwart der Bühne und des Schauspiels dasjenige ersetzt wird, was dem Stück von einer anderen Seite entzogen werden mußte"; er war „überzeugt, daß beim Lesen niemand leicht die neue Arbeit billigen werde", die sich ja auch auf dem Theater nicht zu halten vermochte. Wie sich übrigens bei der Bühnenbearbeitung die Verwandlungszahlen verringerten, zeigt ihre Aufzählung neben den für die „Geschichte Gottfriedens" und die erste Umarbeitung geltenden:

| Akt: | 1771 | 1773 | Bühnenfassung |
|---|---|---|---|
| I | 5 | 5 | 3 |
| II | 10 | 10 | 3 |
| III | 23 | 22 | 3 |
| IV | 6 | 5 | 5 [4] |
| V | 16 | 14 | 10 |
| Summe: | 60 | 56 | 24 [23] |

Bei dieser Verminderung der Szenen, die schließlich für das gesamte Stück nur eine Zahl ergaben, die anfangs für einen einzigen — den dritten — Akt gegolten hatte, gab Goethe andererseits eine Reihe von nicht eben glücklichen Zusätzen. Rührseligkeiten wie Mariens und Carls Versöhnung der in Streit

geratenen Männer — „Vater, das ist dein Gast“ — „Guter Fremdling, das ist dein Wirt“ —, oder Götzens Rückgabe des geraubten Brautschmucks an den Nürnberger Kaufmann sind so wenig geeignet, den Wert des Stücks zu heben, wie andererseits die possenhafte Ausgestaltung des Selbitz, der zur komischen armen Ritter-Figur wird, oder die lächerlichen Typen der Hauptleute beim Reichsheer, um deren Berücksichtigung willen Franz als Adelheids Starmatz abgerichtet werden muß. Adelheids Maskenzug möchte man gerne missen; auch der ist ja nur eine Konzession an den Geschmack des schaulüsternen Publikums, die hier derselbe Bearbeiter macht, der anderwärts geringschätzig über „allerlei Allotria“ für Shakespeares Theaterbesucher redete. Dennoch darf das nicht zu falschen Schlüssen über seine Stellung zum Publikum überhaupt führen.

3.

Als kluger Theaterdirektor behandelte Goethe seine Zuschauer, gleich Schiller im „Wallenstein“-Prolog, vorsichtig und „captivierend“. Für ein belebendes und aufmunterndes Element galt ihm ihr Beifall, über den er 1791 bei Übernahme der Direktion sich also geäußert hatte:

„Ihr zählt uns zu den euren, und wir fühlen,
welch einen Vorzug uns dies Los gewährt.
Seid überzeugt: der Wunsch, euch zu gefallen,
belebt die Brust von jedem, der vor euch
auf diese Bühne tritt ...
Der schönste Lohn von allem, was wir tun,
ist euer Beifall: denn er zeigt uns an,
daß unser Wunsch erfüllt ist, euch Vergnügen
zu machen, und nur eifriger bestrebt
sich jeder, das zum zweiten Mal zu leisten,
was einmal ihm gelang. O seid nicht karg
mit eurem Beifall! denn es ist ja nur
ein Kapital, das ihr auf Zinsen legt!“

Ähnlich sprach er zu den Leipzigern beim Gastspiel 1807:

„Wer sich ... als Dichter, Künstler, Kenner
an unserm Spiele freut, bezeug' es laut,
und unser Geist soll sich im Tiefsten freuen;
dann wer als Mensch uns Beifall geben mag,
er tu es frei und froh, und unser Herz
wird neue Lust in Dankbarkeit gewinnen.“

Noch gewinnender hatte Schiller 1798 von dem „auserlesenen Kreis“ gesprochen, der

„rührbar jedem Zauberschlag der Kunst,
mit leisbeweglichem Gefühl den Geist
in seiner flüchtigsten Erscheinung hascht“

und „aus den Besten seiner Zeit“ besteht. — Ein andermal, 1802, heißt es, man könne dem Publikum keine größere Achtung bezeigen, als indem man es nicht wie Pöbel behandle: der dränge sich unvorbereitet zum Schauspielhaus, verlange, was ihm unmittelbar genießbar sei, wolle schauen, staunen, lachen,

weinen und nötige daher die Direktionen — gleich dem Theaterleiter im „Faust"-Vorspiel! —, sich mehr oder weniger zu ihm herabzulassen, da sie von ihm abhangen; Weimar dagegen habe das Glück, von dem Zuschauer voraussetzen zu dürfen, daß er mehr als sein „Legegeld" mitbringe und daß derjenige, dem bei der ersten sorgfältigen Aufführung bedeutender Stücke noch etwas dunkel, ja ungenießbar bleibe, geneigt sei, sich von der zweiten besser unterrichten und in die Absicht einführen zu lassen. Wird hierbei, wie billig, besonders auch an den jenaischen Teil, die Akademiker, gedacht sein, so schien zu höheren Forderungen noch das Lauchstädter Publikum berechtigt zu sein, das „aus den vielen Fremden, aus dem gebildetsten Teile der Nachbarschaft, den kenntnisreichen Gliedern einer nächstgelegenen Akademie und leidenschaftlich fordernden Jünglingen" zusammengesetzt war. Aber — so schön all diese Worte klingen: hinter ihnen steht doch der pädagogische Gedanke, daß man sich sein Publikum erziehen müsse, und mehr noch: der autokratische Wille des unumschränkten Hofbühnenbeherrschers, der sich um das Gelingen oder Nichtgelingen nach außen hin gar nicht zu kümmern braucht, wenn nur einem kleinen Kreise Verstehender, oder den Schauspielern selbst, irgendein Vorteil aus den Vorstellungen erblüht. Da heißt es denn weniger liebenswürdig: „Wer nicht, wie jener Sämann, den Samen umherwerfen mag, ohne zu fragen, was davon und wo er aufgeht, der muß sich mit dem Publikum gar nicht abgeben." Oder: „Das Publikum will ein- für allemal determinieret sein und findet sich bei aller anfänglich lebhaften Opposition doch zuletzt in die Sachen." Darum läßt sich Goethe in seine Arbeit nicht hineinreden, fragt viel danach, ob Experimente wie die Aufführung von Schlegels „Ion" oder „Alarkos" den Zuschauern etwas bieten, wenn sie ihm nur selber die Mühe zu lohnen scheinen, und erklärt: „nicht eben jedes Stück sei wie ein Rock anzusehen, der dem Zuschauer völlig nach seinen gegenwärtigen Bedürfnissen auf den Leib gepaßt werden müsse. Man solle nicht gerade immer sich und sein nächstes Geistes-, Herzens- und Sinnesbedürfnis auf dem Theater zu befriedigen gedenken; man könne sich vielmehr öfters wie einen Reisenden betrachten, der in fremden Orten und Gegenden, die er zu seiner Belehrung und Ergötzung besucht, nicht alle Bequemlichkeit findet, die er zu Hause seiner Individualität anzupassen Gelegenheit hatte." Unter Umständen also zwang Goethe den Leuten seinen Willen einfach auf und verwahrte sich gegen jeden Widerspruch mit donnerndem: „Man lache nicht!"

Der Gegenwart scheint solche Bevormundung denn doch wohl etwas reichlich weit getrieben, zumal sie nicht nur auf die Abwehr vielleicht unverständiger Kritik sich erstreckte oder einen mißliebigen Rezensenten durch obrigkeitlichen Befehl ganz sachte seitwärts gehen hieß, sondern auch das Verbot aller lauteren Beifallsäußerungen inbegriff. Keinen Hervorruf duldete man, und als gar bei der ersten Aufführung der „Braut von Messina" ein begeisterter

Jenenser Student wagte, zu Schillers Platz hin ein Vivat! zu rufen, wurde ihm eine ernste Verwarnung durch den Kommandanten von Jena besorgt; seinem Vater aber, dem Hofrat Schütz daselbst, ließ der Herzog höchstseinen Ausdruck der Verwunderung darüber übermitteln, daß er den Sohn nicht besser erzogen hätte! Kein Zweifel: in Weimar hätte nie, wie einst zu Mannheim am Tage jener denkwürdigen ersten Räuberaufführung, das Theater einem Irrenhause gleichen dürfen: rollende Augen, geballte Fäuste, stampfende Füße, heisere Aufschreie hätte es in diesem Zuschauerraum so wenig geben können wie fremde Menschen, die einander schluchzend in die Arme fielen, und eine „Auflösung wie im Chaos, aus dessen Nebeln eine neue Schöpfung hervorbrach!" — Übrigens: auch Schiller, obzwar früher der Meinung, daß der Künstler das Publikum hinaufbilden könne und es für Gutes stets empfänglich finden werde, meinte später: das einzige Verhältnis gegen das Publikum, das einen nicht reuen könne, sei der Krieg. Deshalb darf man nicht glauben, daß er sich in seinen Bearbeitungen etwa durch Rücksichten auf die Zuschauer leiten ließ, darf nicht annehmen, daß er sich beispielmäßig so starke Kontrastwirkung wie die zwischen den Szenen um Duncans Ermordung und den derben Späßen von Macbeths Pförtner einem frommen Morgenlied zu Liebe entgehen ließ, weil er sie den Leuten, die im 18. Jahrhundert die Kraßheiten des 17. nicht mehr ertragen konnten, nicht zu bieten gewagt hätte. Er, der wohl Goethes Ansicht teilte, daß junge Mädchen, wie zu Molières Zeiten, in ein Kloster und nicht ins Theater gehörten, das vielmehr nur für Männer und Frauen sei, die mit menschlichen Dingen bekannt sind; mehr noch: er, der einmal „den für Weimar allerdings unausführbaren" Plan erwogen hatte, ein Theater zu schaffen, zu dem nur Männern der Zutritt freistand: er hätte sich nie und nimmer zu solchem Ausbiegen vor starken Eindrücken und gewaltsamen Begebenheiten bereit gefunden, wie beispielsweise der große Schröder: in dessen Shakespearebearbeitungen lebte Hamlet und kam auf den Thron; da wurde Lear, der weder sein Reich geteilt, noch Cordelia verstoßen hatte, geheilt und lebte wohlgemut weiter, da wurde der ganze Eindruck des „Othello" zunichte gemacht und eine Versöhnung zu glücklicher Ehe an die Stelle des Mordes gesetzt, bloß weil bei der Erstaufführung in der Schlußfassung des Originals Ohnmachten, ja Frühgeburten vorgekommen waren! Und dieser selbe Schröder, der nach schlechter Aufnahme Heinrichs IV. von der Rampe her verkündete, in der Erwartung, daß das Stück den Leuten bald klarer werden und Beifall abgewinnen werde, würde es nächsten Tages wieder gespielt — dieser selbe Schröder konnte nicht umhin, in einer an Gottscheds Auffassung, die „Bürgercanaille" habe im hohen Trauerspiel neben Königen und Edlen keinen Raum, erinnernden Weise eines der größten Dramen der Weltliteratur zu verändern, bloß weil ihm die ursprüngliche Fassung, daß ein Adliger durch einen Bauern für eine Freveltat gerichtet wird, zu gewagt und zu stark erschien. So wurde,

nach schlechtem Vorgang des Wiener Bearbeiters Stephani, der Bauer zu einem nur inkognito lebenden Adligen, von Astenfels; er richtete den Offizier nicht wirklich hin, wie auch dieser das ihm im Urtext aufliegende Verbrechen, die Entehrung der Tochter des Bauern, nicht wirklich vollführt hatte und obendrein dazu bereit war, das Mädchen zu heiraten — was ja nun auch keine Mesalliance bedeutet: nur mit Mühe erkennt man in dem mit einer Doppelverlobung schließenden Stück Calderons „Richter von Zalamea" wieder, der hier „Amtmann Graumann" heißt — — —!

4.

Von der Schauspielerleistung des Goethe-Schiller-Theaters bleibt noch zu berichten. Die Aufgabe war, aus einem verhältnismäßig mittelmäßigen Personal die größtmöglichsten Leistungen herauszuholen. Das konnte nicht ohne eine gewisse Schablonisierung abgehen; kam es doch zunächst einmal bei allen, nach Goethes eigenen Worten, darauf an, daß sie sich zusammenspielten, auf gewisse mechanische Vorteile aufmerksam werden und nach und nach aus dem abscheulichen Schlendrian, in dem „die mehrsten deutschen Schauspieler bequem hinleiern", herausgebracht werden mußten. Erst allmählich hoffte der neue Hoftheaterdirektor, damals noch willens, „alle Jahre ein paar spielbare Stücke zu schreiben und sich darinne einigermaßen dem Geschmack des Augenblicks zu nähern", daß es ihm gelingen würde, auf die Art seine Leute nach und nach an ein gebundenes, kunstreicheres Spiel zu gewöhnen. — Zuvörderst also: Schaffung eines Ensembles, wie schon der Prolog 1791 zur ersten Vorstellung des „Hoftheaters" es verkündet hatte:

„. . . Dächten wir, die wir versammelt sind,
euch manches Werk der Schauspielkunst zu
zeigen,
nur an uns selbst, so träten wir vielleicht
getrost hervor, und jeder könnte hoffen,
sein weniges Talent euch zu empfehlen.
Allein bedenken wir, daß Harmonie
des ganzen Spiels allein verdienen kann,
von euch gelobt zu werden, daß ein jeder
mit jedem stimmen, alle miteinander
ein schönes Ganze vor euch stellen sollen,
so reget sich die Furcht in unsrer Brust.
Von allen Enden Deutschlands kommen wir
erst jetzt zusammen, sind einander fremd
und fangen erst nach jenem schönen Ziel
vereint zu wandeln an, und jeder wünscht,
mit seinem Nebenmann es zu erreichen.
Denn hier gilt nicht, daß einer atemlos
dem andern heftig vorzueilen strebt,
um einen Kranz für sich hinwegzuhaschen.
Wir treten vor euch auf, und jeder bringt
bescheiden seine Blume, daß nur bald
ein schöner Kranz der Kunst vollendet werde,
den wir zu eurer Freude knüpfen möchten."

In regelmäßigen, sorgfältig abgehaltenen Proben wurden nun die Kräfte aufeinander eingespielt, die sich, dem Ganzen zu Liebe, auch nicht scheuen durften, zu statieren, um zu lernen oder zu fördern. Erst seit 1813 blieben die „ersten Fächer" davon befreit. Kein Zurückweisen von zu kleinen Rollen gab es, keine Nachsicht gegen Weigerungen, gegebener Anordnung zu folgen: hatte doch der allmächtige Mann sich von vornherein zusagen lassen, daß er alles nach seinem Willen lenken sollte, und konnte er doch gelegentlich Widerspenstige auf die Hauptwache sperren lassen! — Dem einzelnen, der es jeweils

am besten machte, suchte der Spielleiter die übrigen anzupassen; so berichtete er etwa von einem seiner Lieblinge, der überaus begabten und nur durch allzu frühen Tod neunzehnjährig allem Zukunftshoffen entrissenen Christiane Neumann-Becker — der „Euphrosyne"! —, daß sie bei einer Einübung des Shakespearischen „König Johann" als Arthur, von ihm unterrichtet, wunderbare Wirkung tat; alle die übrigen mit ihr in Harmonie zu bringen, mußte seine Sorge sein; und so verfuhr er von vornherein, daß er in jedem Stücke den Vorzüglichsten zu bemerken und ihm die andern anzunähern suchte. Dabei aber gab er „jedem seinen eigenen Wert", ließ sich keinen vom Publikum, dessen Grillen, Unbestand und Ungenügsamkeit er kannte, „auf- oder abvotieren", nahm aber auch gegen Kenner wie Tieck den Darsteller in Schutz, der, ohne Bedeutendes zu leisten, nach Kräften das Beste gegeben hatte, und erklärte, ein von jenem getadelter Darsteller des Leicester habe „seine Schuldigkeit getan wie die übrigen"! — Wie nun Goethe sich im einzelnen der Leute annahm, das mag zuweilen als übertrieben pedantische Schulmeisterei erschienen sein; indessen muß man doch bedenken, daß es sich um Mimen handelte, die zunächst keine große Eigenbedeutung hatten — sonst hätten sie sich auch schwer so gängeln lassen! —, sondern der Anleitung in all und jedem bedurften. Es galt, Sprachunarten zu beseitigen und den „Natur- und Konversationston" zur Kunst zu erhöhen, es galt unablässiges Dringen auf lautes und vernehmliches Sprechen, um der vom Herzog öfters gerügten Unverständlichkeit zu begegnen. Der Nachdruck liegt dabei nicht sowohl auf laut als auf vernehmlich, denn Carl August rühmte bei Ifflands Gastspiel gerade dessen Verständlichkeit auch im leisesten. Es galt aber auch, jenem von Goethe beispielsweise in Leipzig um 1800 noch beobachteten „Mangel an Kunst und Anstand, Naturalism und einem losen, unüberdachten Betragen im Ganzen, wie im Einzelnen" entgegen zu arbeiten, das ihm so sehr widerstrebte. Benahmen sich doch da die Darsteller „nicht im geringsten als wenn Zuschauer gegenwärtig wären; nicht eine Spur von Absicht, verstanden zu werden; was eben der Zuhörer nicht hört, das hört er nicht; des Rückenwendens, des nach dem Grunde Sprechens war kein Ende — gerade aus der sogenannten Natürlichkeit war bei bedeutenden Stellen keine andere Zuflucht als die Manier!" Goethe dachte hierin anders als etwa Lessing, nach dessen Meinung das Publikum des Schauspielers wegen da war, oder als Friedrich Ludwig Schröder, der von seinen Mitgliedern um des Himmels willen keine Konversation mit dem Publikum dulden wollte und selber als Darsteller kaum wußte, ob das Theater voll oder leer war: so wenig kümmerte ihn, was jenseits der Rampe lag. Zweifellos war Goethes abweichende Stellungnahme von der französischen Theatermanier beeinflußt, die auch manches in seinen „Regeln für Schauspieler" (1803) erst recht verständlich machte. Sie mögen, zusammen mit dem anonym erschienenen Pamphlet eines von Goethe abgewiesenen Schau-

spielers Reinhold: „Saat von Goethe gesäet, am Tage der Ernte zu schneiden" (Weimar und Leipzig, 1808), helfen, ein genaueres Bild zu gewinnen. Die Wahrheit wird in der Mitte zwischen dem von Goethe vornehmlich bei der Einzelausbildung Pius Alexander Wolffs Erprobten und der aus gerechter Kritik nur zu oft in maßlose Übertreibung verfallenden Persiflage jenes Reinhold zu suchen sein. — Goethe handelt in den 91 Regeln für Schauspieler, deren Kunst in Sprache und Körperbewegung besteht, zunächst über den Dialekt. Jeder wird ihm völlig darin beipflichten, daß die schönste Dichtung verunstaltet und das Gehör des Zuschauers beleidigt werden muß, wenn mitten in eine tragische Rede ein Provinzialismus sich eindrängt, und daß deshalb auf der Bühne nur die „reine deutsche Mundart" herrschen darf, „wie sie durch Geschmack, Kunst und Wissenschaft ausgebildet und verfeinert" worden ist. Man darf aber doch wohl nicht annehmen, daß sein Wunsch, das neu Anzuübende „recht scharf, ja schärfer auszusprechen, als es eigentlich sein soll", auch da immer durchgeführt worden sein sollte, wo es sich um Dialektreime handelte, die ihm und Schiller ja oft genug untergelaufen sind: schaden — raten, neige — Schmerzensreiche, steigen — reichen, Zweigen — zeugen, verheißen — Eisen, Cherubim — Ungestüm: da mußte natürlich ausgeglichen werden. Anders lag es in Fällen, in denen der Dichter rein schrieb, der Schauspieler aber dialektisch sprach: und so sind denn gerade für Weimar die Hinweise auf Betonung des Unterschiedes von b und p, t und d am Platze, während sich die Warnung vor der Verwechslung von b und w mehr aus des Dichters eigener Herkunft und Heimat erklären dürfte. — Wichtig bis auf den heutigen Tag ist die Warnung vor dem Verschlucken der Endsilben: wird aus -em und -en bloß -m und -n, so geht die Silbe und damit der Rhythmus verloren. Und wichtig ist auch die Feststellung, daß ein verschluckter Buchstabe oder ein undeutlich ausgesprochenes Wort oft den ganzen Satz zweideutig macht, wodurch denn das Publikum aus der Täuschung gerissen und oft, selbst in den ernsthaftesten Szenen, zum Lachen gereizt wird. Aber man wird auch annehmen müssen, daß im Bestreben, diese Regel allzu genau zu verfolgen, manche Übertreibung vorkam, die in der Schrift „Saat, von Goethe gesäet" denn Anlaß zu dem Tadel gab, der Heldenspieler Graff zerreiße nicht nur Perioden und zusammenhangende Wörter, sondern auch das einzelne Wort selbst, er betone durchaus jede Silbe, und so werde eigentlich gar keine betont. — Auch die Vorschrift, im Anfange so tief zu sprechen als man es nur immer zu tun vermöchte, und dann abwechselnd immer im Ton zu steigen, wodurch die Stimme an Umfang gewinne und zu den verschiedensten Modulationen gebildet werde — auch diese Vorschrift verhöhnte der Angreifer Goethes mit der Behauptung, dem weiblichen Personal sei eingeschärft, nur ja so tief als immer tunlich zu sprechen und sich so der männlichen Stimme zur Erzeugung einer wahrhaft göttlichen Monotonie bestmöglich zu nähern: in der Tat wird die Einförmigkeit

des beobachteten Verfahrens oft lästig gewirkt haben, wenn auch ganz anderes beabsichtigt war.

Was Goethe weiter über den Unterschied zwischen Rezitation und Deklamation sagt, gilt zum Teil noch jetzt für den Schulvortrag von Dichtwerken. Es wird nämlich gefordert, daß man „auf die zu rezitierenden Stellen zwar den angemessenen Ausdruck lege und sie mit der Empfindung und dem Gefühl vortrage, welche das Gedicht durch seinen Inhalt dem Leser einflößt, jedoch solle dieses mit Mäßigung und ohne jene leidenschaftliche Selbstentäußerung geschehen, die bei der Deklamation erfordert werde. Denn der Rezitierende folge zwar mit der Stimme den Ideen des Dichters und dem Eindruck, der durch den Gegenstand auf ihn gemacht werde, aber er ändere dadurch seinen eigentümlichen Charakter nicht, er verleugne sein Naturell, seine Individualität dadurch nicht . . .; ganz anders sei es bei der Deklamation, die der Schauspieler auf der Bühne anwende: der müsse seinen angeborenen Charakter verlassen, sein Naturell verleugnen und sich ganz in die Stimmung und Lage desjenigen versetzen, dessen Rolle er spiele. Die Worte, welche er ausspreche, müssen mit Energie und dem lebendigsten Ausdruck hervorgebracht werden, so daß er jede leidenschaftliche Regung als wirklich gegenwärtig mitzuempfinden scheine." Man wird in diesem Zusammenhang an Hamlets Gespräche mit den Schauspielern erinnern dürfen. — Was folgt — §§ 20—33 —, sollte jeder Lehrer des Deutschen besonders beachten: es sind Regeln, nach denen sich eine gute Vortragsmanier für die Schule herausarbeiten läßt, und es wird hier ausdrücklich vor dem Singen, der Monotonie und dem sogenannten „Predigerton" gewarnt, die der Pamphletist als in den „Geheimen Statuten des löblichen Idealisten-Ordens in Weimar" vorgeschrieben bezeichnete; angeblich verlangten sie, „Verse gewissenhaft zu skandieren oder vielmehr nach einer gewissen eintönigen Melodie, die sich nur mündlich mitteilen läßt, abzusingen — und künstlichen Gesang und Predigermanier auch in die Prosa einzuführen".

Schwieriger ist die Auseinandersetzung mit den Paragraphen, die sich auf Stellung und Bewegung des Körpers beziehen. Gleich die Forderung, der Schauspieler solle „nicht allein die Natur nachahmen, sondern sie auch idealistisch vorstellen, . . . also in seiner Darstellung das Wahre mit dem Schönen vereinigen", läßt erraten, wie leicht hiernach zugunsten der schönen Form die Darstellung des wahrhaften Inhalts zurücktreten konnte, wenn nicht ganz ausgezeichnete Kräfte auf der Bühne standen. Es kommt dazu die Vorschrift, zwar jedes Glied ganz in seiner Gewalt zu haben, so daß man es gemäß dem zu erzielenden Ausdruck frei, harmonisch und mit Grazie bewegen könne, dabei aber in der Regel bei gerader Körperhaltung mit herausgekehrter Brust die obere Hälfte der Arme bis an die Ellbogen etwas an den Leib geschlossen und den Kopf ein wenig gegen den gewendet zu halten, mit dem man spricht, jedoch nur so wenig, daß immer drei Viertel vom Gesicht gegen den Zuschauer

gekehrt sind, um dessentwillen ja der Schauspieler da sein solle. Und so bedurfte es eigentlich gar nicht erst noch der Warnung, man dürfe aus mißverstandener Natürlichkeit nie untereinander so spielen, als ob kein Dritter dabei sei: nie im Profil, nie mit dem Rücken gegen die Zuschauer. Denn weder von mißverstandener noch von recht verstandener Natürlichkeit konnte da die Rede sein, wo der Darsteller nie ins Theater hinein, sondern immer nur gegen das Publikum sprechen durfte, und so möchte man sich hier wohl lieber auf eine Bank mit dem Spötter setzen, der da höhnte: „Die Schauspieler haben sich ... von ihrem Tun und Lassen durchaus keine Rechenschaft zu geben, sondern ihre Geschäfte wie die italienischen Sängerinnen bei Bravourarien bloß und allein mit Parterre, Logen und Galerie abzumachen ..., wenn auch zehnmal Liebeserklärungen und dergleichen vorkommen sollten, so schwöre der Liebhaber seine Treue dem Parterre ... Hierbei ist noch zu bemerken, daß man jedem Schauspieler soviel Diskretion zutraut, fein zurückzutreten, wenn der Nebenschauspieler das Parterre haranguiert; er muß sich auch in acht nehmen, seinen Mitspieler in der Conversation mit dem Parterre weder zu behorchen noch unzeitig zu stören — wie denn Horchen überhaupt sehr unanständig ist! —; es geht ihn ja gar nichts an, und er darf um so weniger darauf hören, da er ja die Antwort im voraus auswendig gelernt hat!" — Besser ist wieder, was Goethe von den malenden Gebärden äußerte, mehr noch: wovor er, wohl auf Grund erlebter oder ihm berichteter Vorkommnisse, warnte: „Zum Beispiel wenn Don Manuel in der 'Braut von Messina' zu seinem Chore sagt:

> 'Dazu den Mantel wählt, von glänzender
> Seide gewebt, in bleichem Purpur schimmernd,
> über der Achsel heft' ihn eine goldene
> Zikade ...',

so wäre es äußerst fehlerhaft, wenn der Schauspieler bei den letzten Worten mit der Hand seine Achsel berühren würde". Wie man weiß, kam noch ganz anderes vor: J. J. Engel berichtet in den „Ideen zu einer Mimik" (Berlin, Mylius, 1785), wie ein Odoardo die Worte ausmalte: „Schütten Sie nicht einen Tropfen Gift in einen Eimer!". „Erst erhob er den rechten Arm, legte den Zeigefinger an den Daumen und senkte beyde gegen die Erde, als ob er etwas von ihnen herabfließen lasse: das war der Tropfen. Dann hielt er beyde Hände ziemlich weit von einander, spreizte alle Finger und schien etwas von nicht geringem Umfange damit zu umspannen: das war der Eimer!" — Richtig war auch die Forderung Goethes, die Bezeichnung des eignen Ich mit der Hand möglichst einzuschränken, aber daneben stand gleich wieder Bedenkliches: „Diese [malende] Gebärde [der Hand gegen die Brust] schön zu machen, so bemerke man, daß der Ellenbogen zwar vom Körper getrennt werden und so der Arm gehoben, doch nicht weit ausfahrend die Hand an die Brust hinaufgebracht werden muß. Die Hand selbst decke nicht mit ganzer Fläche die Brust, sondern bloß mit dem Daumen und dem vierten Finger werde

sie berührt. Die andern drei dürfen nicht aufliegen, sondern gebogen über der Brust, gleichsam dieselbe bezeichnend, müssen sie gehalten werden!" Was dabei herauskommt, ist an Ausdruck allenfalls der in § 43 empfohlenen „schönen nachdenkenden Stellung für einen jungen Mann" zu vergleichen, der, „die Brust und den ganzen Körper gerade herausgekehrt, in der vierten Tanzstellung verbleibt, seinen Kopf etwas auf die Seite neigt, mit den Augen auf die Erde starrt und beide Arme hängen läßt!" — Der richtig blickende Theatermann spricht wieder aus der Anweisung, stets seien die Bewegungen so einzurichten, daß die Arme nicht den Körper verdecken: auf der Bühne gibt es ja bekanntlich keinen rechten und linken, sondern nur einen Vorder- und einen Hinterarm! Weimarer Hofgesellschafts- und Publikumsansicht dagegen hat wohl die an sich berechtigte Weisung, einen gewissen Abstand zwischen Tieferen und Höhergestellten zu bewahren, zu übertrieben auslegen lassen, wenn z. B. ein Zeitgenosse dem Darsteller des Mortimer, Vohs, vorwerfen konnte, er sei am Ende des dritten Akts zu leidenschaftlich; die Bühnendezenz erheische hier eher ein unwahres Zurücktreten als eine, wenn auch naturgetreue, Verletzung des Schicklichen; im Lesen beleidige die Szene nicht, wohl aber beim Sehen: das Ohr sei nicht so empfindlich wie das Auge. „Da Vohs diese Szene mit seiner Frau spielte, so trug er um so weniger Bedenken, sie umzufassen. Diejenigen, welche diese Rolle später spielten, folgten nicht so genau der Vorschrift des Dichters und taten besser daran (!)." Gleich hört man wieder den Spottvogel: „Umarmungen, wenn solche auch noch so sehr dem Ganzen angemessen wären, es sei nun zwischen Vater und Kind, Mann und Weib oder Liebhaber und Geliebter, dürfen . . . durchaus nicht vorfallen. Es ist vielmehr . . . eine Hauptregel, sich drei Schritte vom Leibe zu bleiben, wodurch nebenher noch für die Ökonomie des Theaters gesorgt und die Gewänder hübsch geschont werden." — Ökonomie des Theaters, Schonung der Gewänder: Dinge, die in Weimar eine sehr große Rolle spielten! Da hieß es einmal, „Essex" könne nur dann wieder in den Spielplan aufgenommen werden, wenn es ohne neues Kleid für die Elisabeth abgehe — sie könne ja etwa das weiße atlassene Kleid von Maria Stuart antun, wovon Demoiselle Jagemann neulich als Elisabeth den Rock angehabt habe. Ein andermal petitionierte Wallenstein vergeblich um neue Gewandung und blieb auf die Flick- und Ausbesserkünste seiner Frau angewiesen. Und Schiller und Goethe selber hatten große Kämpfe mit dem Hofrat Kirms auszufechten, ehe der Dauphin in Rheims einen Königsmantel zur Krönung anlegen konnte — statt der ihm zugedachten alten blauseidenen Gardine! Unter solchen Verhältnissen, denen auch die gelegentlichen Überweisungen abgelegter Garderobe aus dem herzoglichen Hause nicht allzuviel abhelfen konnten, hieß es aus der Not eine Tugend machen, wenn Goethe erklärte: „Wir suchten in Kostüm und Dekoration nur mäßig, wiewohl schicklich und charakteristisch zu verfahren, wobei, wie immer, mit unseren ökonomischen

Kräften die Überzeugung zusammentraf, daß man mit allem Äußern mäßig verfahren, hingegen das Innere, Geistige, so hoch als möglich steigern müsse."

Das so umschriebene Streben führte aber nun immer mehr zu einem Dominieren des Worts über das Spiel. Zwar hatte Goethe 1798 an Iffland die Weisheit gerühmt, womit „dieser vortreffliche Künstler seine Rollen voneinander sonderte, aus einer jeden ein Ganzes zu machen wußte und sich sowohl ins Edle als ins Gemeine, und immer kunstmäßig und schön, zu maskieren verstand; das war zu eminent, als daß es nicht hätte fruchtbar werden sollen, und von dieser Zeit an haben daher mehrere Weimarer Schauspieler, denen eine allzu entscheidende Individualität nicht entgegenstand (!), glückliche Versuche gemacht, sich eine Vielseitigkeit zu geben, welche einem dramatischen Künstler immer zur Ehre gereicht", — aber trotz dieser Versicherung muß doch diese Vielseitigkeit nicht allzuweit her gewesen sein, wenn es von mehr als einer Seite heißen konnte, daß die Rollen sich oft nur durch die Kostüme auseinanderhalten ließen, und oft noch nicht einmal dadurch, weil etwa der Darsteller des Carlos, Egmont, Mortimer, Oels, an keine Nuance, an kein Auffinden einer Eigentümlichkeit auch nur auf die entfernteste Weise dachte und zudem in allen drei Rollen die gleiche Kleidung antun mußte. Wie sagt der höhnische Kritikus im Pamphlet? „Jedes Spiel, jede Gestikulation, jeder Ausdruck der Stimme, wodurch ein Charakter nuanciert oder scharf bezeichnet werden könnte, ist bei Gefängnisstrafe verboten. Im hohen Trauerspiel muß sich alles, Vater und Sohn, Greis und Jüngling, Mann und Weib, gleichförmig regen und bewegen. Die heterogensten Charaktere müssen sich so ähnlichen wie ein Ei dem andern, und es wird bloß der Idee, das ist der Phantasie des Zuschauers anheimgestellt, sich die nötige Verschiedenheit hineinzudenken. Nicht die kleinste Bewegung — man wiederholt es hier —, welche eine Charaktereigenheit oder eine hervorstechende Leidenschaft verraten könnte, ist den spielenden Personen unter keinerlei Vorwand erlaubt; überhaupt sollen diese sprechen, aber nicht spielen, und als Ziel der höchsten Vollkommenheit wird es betrachtet, wenn es den spielenden Personen einst gelingen sollte, jede Vorstellung in eine Leseprobe in völligem Costüme zu verwandeln." Das klingt wieder stark übertrieben, aber auch ein ruhigerer, wenngleich nicht unparteiischer Beurteiler, Meyer, der Biograph Schröders, äußerte sich in ähnlichem Sinne und schrieb: „Heißt das Ensemble, daß sämtliche Herren und Damen in Gottes Namen ihre Rollen vertauschen könnten und ziemlich einer gespielt haben würde wie der andere, so läßt sich dieser Gesellschaft das Ensemble nicht absprechen." — In dem Bestreben, die Wirklichkeit erhöht und vervollkommnet darzustellen, und in der Befolgung des von Schiller aufgestellten Satzes: „Was dem Bildhauer der Marmor, ist dem Schauspieler seine eigene Individualität: diese muß verschwinden, damit die reine Form des Dargestellten zur Geltung komme", war man eben zweifellos zu weit

gegangen und ins Extrem geraten. Die Notwendigkeit, mit geringem Personal auszukommen und deshalb oft Darstellern, die zudem gleichzeitig noch in Oper und Ballett auftreten mußten, bei personalreichen Stücken an einem Abend zwei oder drei Rollen zu geben, mag das ihre dazu beigetragen haben, eine gewisse Gleichförmigkeit zu fördern; wer sich am selben Abend ein paarmal umschminken und umkostümieren mußte, der konnte wohl leicht glauben, durch diese Äußerlichkeiten die einzelnen ihm übertragenen Rollen genugsam auseinander zu halten und im übrigen um so eher bei dem gewohnten Ton bleiben, als Goethe den Mimen sogar riet, auch im gewöhnlichen Leben bei allem, was sie zu sprechen hätten, eine „gewisse erhabene Art beizubehalten", wodurch sie sich sehr vervollkommnen könnten! — Und wer heute den Franz Moor spielt, morgen den Dichter Sperling in Kotzebues „Kleinstädtern", der wird, bei aller Anerkennung des Bestrebens, kein Rollenmonopol aufkommen zu lassen, doch wohl nicht in so absolut verschiedene Häute schlüpfen können, daß nicht ein Ton hier an die Rolle da erinnert. Nebenbei bemerkt sei, daß die Gewohnheit, den schwarzen Ritter in der „Jungfrau von Orleans" in Weimar dem Darsteller des Talbot zu geben, leichtlich zu dem oft wiederholten Mißverständnis dieser Szene helfen konnte, als sei die Spukerscheinung als der Geist des eben Abgeschiedenen aufzufassen!

Ein letztes Wort über die Proben. An spielfreien Nachmittagen fanden sie statt, meist unter Goethes Leitung, der das neue Stück zunächst in seiner Wohnung vorzulesen liebte. Dabei sollen ihm dann besonders komische Episoden oft so gut gelungen sein, daß die Schauspieler sich vor Lachen bogen; aber ein bloßes Nachahmen seiner Art duldete Goethe dennoch nie, so verlockend es vielleicht für den Schauspieler manchmal gewesen wäre. Bei Versstücken, namentlich in komplizierteren Metren, wurde viel Gewicht auf die Skandierung gelegt, zu deren besserer Einprägung Goethe wohl die Tonsilben durch Aufklopfen mit einem Schlüssel zu bezeichnen pflegte. Hatte er gelesen, so mußten die Darsteller ihre Rollen in richtigem Ton und Akzent erst vortragen, dann auswendig lernen und sattelfest auf den Theaterproben erscheinen. Goethe war durchaus gegen die Neigung der Schauspieler aller Zeiten, erst auf diesen Proben im Spiel den Text weiter zu lernen, und duldete dergleichen nicht. Es wurde vielmehr gleich vollkommen richtig gespielt, nicht nur das Stichwort gebracht und die Stellung markiert, wie das heutzutage oft üblich ist. Darum war auch verboten ein Probieren „in einhüllenden Chenillen oder Mänteln, mit Stöcken usw. Die Frauenzimmer sollten ihre kleinen Beutel beiseite legen", denn die Schauspieler mußten „Hände und Arme wie im Stücke freihaben. Der Mantel hindert nicht allein, die gehörigen Bewegungen zu machen, sondern zwingt auch, falsche anzunehmen", die man dann bei der Vorstellung unwillkürlich wiederholt. „Wer bei den Proben tragischer Rollen die Hand in den Busen steckt, kommt in Gefahr, bei der Aufführung eine Öffnung im

Harnisch zu suchen", darum sollte der Schauspieler nach Goethes sehr berechtigter Forderung „auch in der Probe keine Bewegung machen, die nicht zur Rolle paßt". Verboten war ferner alles Hin- und Herlaufen, Lärmen, Schreien und Lachen in Garderoben und auf dem Theater, sowie „das Spaßmachen, wenn man statiert, wodurch die Mitspielenden aus der Fassung gebracht werden". Man bedurfte eben stets des nötigen Ernstes, um mit der sehr geringen Zahl von Proben auszukommen und es zuwege zu bringen, daß die Generalprobe schon vollkommen als Abbild der Vorstellung selbst wirkte. — Goethe regelte nun Tempo und Tonstärke, Crescendo und Decrescendo, wie bei einer Musikprobe, achtete auf jede Bewegung und Gruppierung, ließ die Darsteller weder zu nahe an den Kulissen bleiben noch zu weit ins Proszenium treten und riet ihnen, „in Gedanken das Theater in verschiedene Räume zu teilen, welche man zum Versuch auf dem Papier durch rhombische Flächen vorstellen könne. Der Theaterboden werde alsdann eine Art von Damenbrett, denn der Schauspieler könne sich vornehmen, welche Kasen er betreten wolle, er könne sich solche auf dem Papiere notieren und sei alsdann gewiß, daß er bei leidenschaftlichen Stellen nicht kunstlos hin- und widerstürme, sondern das Schöne zum Bedeutenden geselle." Gerade dieser Vorschlag hat Goethen viel Spott Reinholds eingetragen, der nun als ersten Punkt in den angeblichen „Geheimstatuten oder Theatergesetzen und Regeln des löblichen Idealisten-Ordens" stehen ließ, daß die Schritte der spielenden Personen „auf das genaueste abzumessen und womöglich von dem Theatermeister mit dicker Kreide zu markieren seien". Das ist Unrecht; denn ohne Übertreibung hat Goethes Idee etwas sehr Gutes, wie jeder weiß, der einmal erlebt hat, zu welch peinlicher Wirrnis auf der Bühne solch ein planloses Hin- und Herlaufen führen kann, und wie es insonderheit den Partner des Spielenden in Verlegenheit bringen muß, der dessen endlichen Standort nicht kennt und nun unsicher wird. — Was schließlich bei all dem Probieren — bei dem übrigens besonders jüngere Schauspieler nie Stiefeln, sondern stets Pantoffeln anhaben sollten, um „eine leichtere und anständigere Bewegung der Füße zu erwerben" (!) — herausgekommen ist, muß dann doch wohl etwas gewesen sein; wie könnte sonst Caroline von Wolzogen etwa berichten: „Was Goethes und Schillers vereintes Wirken bei beschränkten Mitteln in Weimar hervorgebracht, ist außerordentlich und zeigt, wie der Geist alles vermag und über aller Berechnung steht. Schiller wirkte auf das Fühlen und innige Verstehen der Rollen, Goethe auf die Erscheinung im Leben. Wir sahen oft, daß er in vier Wochen verstehen, sprechen, sich stellen, sich betragen lehrte; seine klare Einsicht setzte, gleich einem Zauberstab, versteinerte Massen in anmutige Bewegung." Wohl mochte Tieck dagegen sagen, Goethes Ziel sei mehr negativ gewesen: Unziemliches zu vermeiden, als positiv: Hohes zu erstreben, daher habe es an Begeisterung und eigentümlichem Schwung gefehlt. Nur vergaß er dabei, welchen Schwierig-

keiten man in Weimar gegenüberstand, als es galt, eine der dichterischen Entwicklung Schillers und Goethes parallele Bühnenentwicklung herbeizuführen und die „sehr vernachlässigte, ja von unseren vaterländischen Bühnen fast verbannte rhythmische Deklamation wieder in Aufnahme zu bringen". Genau wie zur Zeit Gottscheds und der Neuberin handelte es sich um eine Reaktion der gelehrten und höheren Geschmacksbildung gegen die Ausschweifungen eines an sich berechtigten Naturalismus, genau wie damals wollten die an Prosa gewöhnten Schauspieler nichts von Versen wissen und blieben auch Schillers Werken gegenüber bei ihren alten, an die Stegreifmanier erinnernden Gewohnheiten: ein Darsteller des König Philipp im „Carlos" konnte häufig „mit Nachdruck" einfügen: „Merkt euch das", und zur Königin nicht sagen: „Kurz also und ohne Hinterhalt", sondern: „Jetzt keine Winkelhaken, Madame, und keine Schrauben", und schlimmer noch trieb's der Tscheche Hostowsky, dessen Attinghausen unseligen Angedenkens Rudenz also ansprach: „Ach, Uly, Uly! Was bist du stolz worden! Tragst Pfauenfeder auf Hut, schlagst Bauer nicht mehr traulich auf Schulter und sagst nicht ‚Bon jour', wenn er dir begegnet auf Chaussée". (Albert Ludwig, „Schiller und die deutsche Nachwelt", S. 41; Berlin, Weidmann, 1909). — Demgegenüber bedeutete denn Goethes Art entschieden Neues, wenn auch nicht immer recht Begriffenes — das beweist des Lauchstädter Amtmanns Clausewitz Tadel über die im Trauerspiel „ganz unrichtige Deklamation und Aktion einiger Schauspieler und Schauspielerinnen". Und allem Spott, aller zum Teil notwendigen Ablehnung einzelner Fehlgriffe gegenüber darf man sich wohl doch dem Urteile Clemens Brentanos (1811) anschließen, das da lautete: „Die Notwendigkeit der Schule, wo die Zeit an freier Kunst unfruchtbar geworden, hat Goethe wohl gefühlt, und wie viele Schauspieler und Schauspielerinnen verdanken seinem redlichen Willen das Glück, daß sie, wo nicht als große Künstler, doch als anständige Menschen die Werke der Dichter wo nicht emporheben, doch tragen, wo nicht opfern, doch kredenzen können, und der verständige Teil der Nation bringt ihm auch hierin seinen herzlichsten Dank; er hat hier auch, wie überall, ruhig, einsichtsvoll und redlich, nach bestem Gewissen und Vermögen für seine Zeit gearbeitet" — und zusammen mit Schiller, der, wie Goethe auf der Bühne für das Technische, so zu Hause durch Besprechungen mit den Schauspielern für vertiefte Auffassung der Rollen sorgte, hat er Vorstellungen zustande gebracht, auf deren viele man sicher das Lob ausdehnen durfte, das der Dichter der „Maria Stuart" am Tage nach der ersten Aufführung dem Regisseur Becker zollte. Er schrieb ihm am 15. Juni 1800: „Ich kann Ihnen nicht genug sagen, wie anständig, würdig und bedeutungsvoll es sich dargestellt hat. Wir dürfen keck jede andere deutsche Bühne herausfordern, eine solche Vorstellung zu geben, wie die gestrige war."

5.

Gab es aus Mißverstehen oder Übelwollen entstandene Anfeindungen der Weimarer Schule, so muß man auch bedenken, daß die schauspielerischen Eindrücke der Zeit außerhalb Weimars durch zwei Künstler bestimmt wurden, deren Nachfahren noch lange zu erkennen blieben: durch August Wilhelm Iffland und Friedrich Ludwig Schröder. Iffland, in der Schule Ekhofs vom Meister des Worts gebildet, hatte sich in Mannheim zu einem Meister der Kleinmalerei entwickelt. Er feierte Triumphe der Nuance, machte alles aus Berechnung, nichts aus Begeisterung und wurde so zum Vorläufer übler Virtuosenmanier, die sich um das ganze Ensemble den Teufel schert, wenn es nur gelingt, allen Glanz auf den Hauptspieler zu ziehen und keinen Augenblick die Aufmerksamkeit des Zuschauers für anderes frei zu lassen. Schiller, ob er ihm gleich von Mannheim her zu Dank verpflichtet war, schätzte ihn viel richtiger ein als Goethe, den seine ganze auf großen Gastspielen kennen gelernte Art außerordentlich entzückte. Viermal: 1796, 1798, 1810 und 1812, ließ er ihn nach Weimar kommen; sonst der Meinung, daß Gastspiele nur das Ensemble störten, daß man schlechtere als die heimischen Schauspieler ohnehin nicht sehen wollte, und daß man bessere nur dann sehen sollte, wenn von ihnen eine pädagogische Wirkung auf die Mitspieler ausginge, pries er an dem von ihm als „in ganß Deutschland auf das vorteilhafteste bekannten Künstler“ angekündigten Gast namentlich die lebhafte Einbildungskraft, wodurch er alles zu seiner Rolle Gehörende zu entdecken wußte, dann die Nachahmungsgabe, womit er das Gefundene und gleichsam Erschaffene darzustellen verstünde, und zuletzt den Humor, womit er das Ganze von Anfang bis zu Ende lebhaft durchführte. Fürtrefflich fand er ferner die Unterscheidung der Rollen voneinander durch Kleidung, Gebärde, Sprache, sowie weiter die „Absonderung der Situationen und die Distinction derselben in sensible kleine Teile“. Sehr wichtig schien ihm, daß er die reinste und gehörige Stimmung beinahe durchaus zu Befehl hatte, „welches denn freilich nur durch das Zusammentreffen von Genie, Kunst und Handwerk möglich“ schien. „Indem er als ein wirkliches Natur- und Kunstgebilde vor den Augen der Zuschauer lebte, so zeigten sich die übrigen, wenn sie auch ihre Sache nicht ungeschickt machten, doch nur gleichsam als Referenten, welche eine fremde Sache aus den Akten vortrugen; man erfuhr zwar, was sich begebe und begeben habe, konnte aber weiter keinen Teil daran nehmen.“ — Schiller dagegen setzte an dem so Belobten aus, daß er in seinem Leben nie eine Schwärmerei oder irgendeine exaltierte Stimmung weder zu fühlen noch darzustellen vermocht hätte; er wäre als Liebhaber, „immer abscheulich“ gewesen, deshalb auch kein Vorbild für Heldenrollen oder idealere Naturen, dagegen gut in bis ins einzelnste ausgemeißelten Charakterrollen, in scharfem Pointieren, leichter und sicherer Handhabung des Dialogs, redenden Gebärden, ausdrucksvollem Mienenspiel, das freilich zu Gefallsucht

und Effekthascherei geführt habe und „bei gemeineren Naturen unausstehlich sein" müsse. Und nicht minder schroff urteilte der große Schröder über ihn: Iffland opfere zuweilen die Wahrheit des Charakters und Ausdrucks dem Verlangen, zu gefallen und zu überraschen; er ordne sein eigenes besseres Urteil den Ansprüchen derer unter, denen obliege, von ihm zu lernen: der Zuschauer. Da ist denn auch außerordentlich charakteristisch, daß die Weimarer Gastspiele Ifflands fast gar keine an sich bedeutenden Rollen bieten — bis auf Franz Moor, Egmont, Shylock und Lear werden sie mit Stücken bestritten, in denen der Dichter nichts, der Schauspieler alles ist und sie sich zum Teil selber geschrieben hat. — Die Stellung des Gastes zum Weimarer Ensemble war übrigens nicht immer die gleiche: anfangs war er der Stilist unter den noch in der Bildung begriffenen, noch Stillosen; später wirkte er als Realist unter Vertretern eines besonderen, ihm fremden, idealeren Stils, wagte sich deshalb auch so ungern auf deren besonderes Gebiet, das klassische Drama. Immerhin: er konnte wenigstens mit den Weimaranern zusammen spielen.

Ein anderer fühlte, daß er das nicht konnte, und darum folgte er auch nicht einer so lockenden Einladung, wie der Prolog zu „Wallensteins Lager" sie bei Neueröffnung des Weimarer Theaters 1798 noch einmal mit sehr gefälligen Worten wiederholte:

„ . . . Möge dieses Raumes neue Würde
die Würdigsten in unsre Mitte ziehen
und eine Hoffnung, die wir lang gehegt,
sich uns in glänzender Erfüllung zeigen!"

Friedrich Ludwig Schröder konnte sich nicht entschließen, den ihm angebotenen Wallenstein bei der ersten Aufführung zu spielen. Seiner naturalistischen Auffassung behagte weder der Vers — Shakespeare spielte man ja zumeist noch in Prosaübertragungen! —, den er sich deshalb auch für das Memorieren, gleich vielen anderen, in Prosa umschreiben ließ, noch die bilderreiche Sprache Schillers, die ihm von der Wahrheit abzuführen schien. Von seinem Standpunkt aus konnte er deshalb auch nicht einmal Schillers Tod als Verlust in Beziehung auf die Bühne empfinden, weil seines Erachtens „die Unregelmäßigkeiten und Ausschweifungen dieses Dichters in seinen letzten Werken immer weiter gediehen wären und zu nichts Gutem hätten führen können!" — Eine Reihe von Jahren früher war das anders gewesen: da hatte Schröder im Anfang seiner zweiten Direktionsperiode den Dichter des „Don Carlos" zur Mitarbeit aufgefordert. Welch anderes Paar noch wäre das gewesen, als vordem Lessing und Ekhof im selben Hamburg! (Litzmann, „Der große Schröder"; Berlin und Leipzig, Schuster und Loeffler, o. J. [1904]). Und im gleichen Jahre, in das diese Verhandlungen fielen — 1787 —, hatte er den „Carlos", der allenthalben in der Prosabearbeitung gespielt wurde, trotz seiner Abneigung gegen Verse doch in Jamben aufgeführt, hatte selbst den Philipp gespielt, worin er „ohne

irgendeine rhetorische Prätension, durch die gewissenhafteste Mischung der Farben und Züge einen wahrhaft individuellen Charakter zu erschaffen verstand, sehr verschieden von der Tyrannenmanier, in welche die Rolle seitdem geraten ist". — Nun aber hatte sich Schiller, nach der großen Pause von zehn Jahren, einem Stil zugekehrt, der dem naturalistischen Streben Schröders ganz fern lag — jenem naturalistischen Streben, das nicht, wie das Ifflands, auf effektvollste Häufung von Einzelheiten, sondern auf großzügige Gestaltung hinauslief, als deren Ziel Schröder hinstellte, jeden Charakter so aufzufassen, daß sich ihm nichts Fremdes beimischte, daß er nicht bloß an eine allgemeine Gattung mahnte, sondern sich auch von seinen Verwandten durch eigentümliche Züge unterschied, die er aus seiner Menschenkunde hernehmen mußte, um den Wünschen des Dichters zu entsprechen. „Dahin glaubte er es gebracht zu haben, daß er alles ausdrücken konnte, was der Dichter, wenn er der Natur treugeblieben wäre, durch die Worte oder Handlungen habe ausdrücken wollen; er hoffte, in keinem Stück hinter den billigen Forderungen des Menschenkenners zurückzubleiben, ohne einen andern Spiegel zu Rate zu ziehen als den der Wahrheit ... er wollte jeder Rolle geben, was ihr gehörte, nicht mehr und nicht weniger, und es kam ihm gar nicht darauf an, zu schimmern oder hervorzustechen, sondern auszufüllen und zu sein". So faßte er die Bedeutung der Worte, die ihm Lessing ins Stammbuch geschrieben hatte:

„Kunst und Natur
sei auf der Bühne eines nur;
wenn Kunst sich in Natur verwandelt,
dann hat Natur mit Kunst gehandelt."

Welchen Gewinn hätte die Schillerdarstellung aus dem Mitwirken dieses Mannes ziehen können, zu welcher ganz anderen Wirkung hätten die Kunstmittel seines „gemäßigten Naturalismus" sie gebracht als der Deklamierstil der Weimarer Schule, wenn Schröder dem Rufe 1798 gefolgt wäre! Er tat es nicht — und so blieb das Verdienst des größten Menschendarstellers seiner Zeit um das Weimarische Hoftheater darauf beschränkt, daß er Goethen gelegentlich über eine zu engagierende Schauspielerin berichtete und ihm 1791, als er eben die Direktion übernehmen wollte, über die in Hamburg übliche Einrichtung des Billettverkaufs und der damit verbundenen Kontrolle Aufschluß gab — — —.

## Drittes Kapitel.

# Nachklassische Zeit.

### 1.

Naturalistische oder, wie man besser sagen möchte, der Naturwahrheit angenäherte Darstellung — die Art Schröders —, individuelle Charakterisierung und bis zur Virtuosenmanier getriebene Kleinmalerei — die Art Ifflands —, endlich: deklamatorischer Stil bei ruhig abgemessener und stets auf die Wirkung des Schönen gestimmter Gebärde — die Art Goethes —, das sind die drei Hauptgebiete, in deren Grenzen die Kunst des Schauspielers auch weiterhin sich bewegte, oder deren Grenzen sie verwischte. Unnütz, im einzelnen darzulegen, wo die eine, wo die andere Manier herrschte; das bildet einen großen Abschnitt in Devrients „Geschichte der Schauspielkunst", kann aber hier nur nebenher erwähnt werden. Von viel anderem bleibt noch zu reden. Denn in der Schauspielkunst allein liegt ja die theatralische Wirkung einer dramatischen Dichtung nicht beschlossen. Zur Leistung des Mimen, der die rhetorische oder darstellerische Seite bevorzugt, sich einem gleichgearteten Ensemble einreiht oder sich virtuosenhaft über die Mitspieler hinaushebt, tritt die äußere Zutat des Kostüms und der Dekoration: Dinge, die zu verschiedenen Zeiten sehr verschieden hoch eingeschätzt worden sind und die deshalb bald hinter dem Wort des Dichters zurückstehen mußten, bald es unterdrücken und vergessen machen konnten, daß es ja eigentlich nur der Gesamtheit dienende Hilfskünste waren, die sich nun so selbstherrlich zur Geltung zu bringen trachteten. Die Bühne Goethes, zu haushälterischem Umgehen mit den nicht reichlichen Mitteln gezwungen, hat manches Beispiel dafür geliefert, wie man sich in Dekoration und Gewandung einrichten mußte. Da war denn ein Wirtschaften wie bei der Einübung von „Wallensteins Lager", das auf möglichst echte Gestaltung des Kostümlichen sah, die Ausnahme, und alles, was man von auswärtigen Bühnen, wie z. B. von der Aufführung der „Jungfrau von Orleans" in Berlin hörte, war Grunds genug, von schier ungeheuerlicher Prachtentfaltung zu reden, obgleich es nach heutigen Begriffen auch dabei bescheiden genug hergegangen sein mag. Berlin blieb denn auch jahrzehntelang der Vorort glänzender Ausstattungen, freilich nicht, ohne anderes darüber einigermaßen zu vernachlässigen. — Einen vernünftigen Fortschritt über die Ausstattung Weimars hinaus bedeutete es, daß Immermann, der sonst nur zu oft einseitig als Epigone des Goethe-Schiller-Theaters betrachtet wird, die malerischen Kräfte Düssel-

dorfs seiner Bühne nutzbar zu machen wußte. Dennoch konnte so wenig bei ihm wie bei Goethe eine bis ins letzte befriedigende Gesamtwirkung herauskommen, weil es ihm an darstellerischen Kräften mangelte. Seine sogenannte „Musterbühne" war, nach Erich Schmidt („Charakteristiken", Bd. II, S. 338ff.; Berlin, Weidmann, 1912), nur als großes Experiment merkwürdig, als „Probe des edelsten und angestrengtesten Dilettantismus", der ein Privatunternehmen mit wesentlich literarischen Zielen in dauernde Verhältnisse übertragen wollte und damit schlechthin Unmögliches begehrte. Immermann hatte ganz zweifellos seine „Verdienste um Shakespeare, um ein festes Zusammenspiel, um die Beugung selbstherrlicher Virtuosen unter das Gebot des dienenden Nachschaffens, um klares Sprechen". Aber er, der, gleich Tieck, ein glänzender Vorleser von Dramen war, verfocht daraufhin zu einseitig den Lehrsatz, in erster Linie herrsche das Wort, in zweiter erst komme die Gebärde hinzu. Vielleicht galt es ihm dabei, aus der Not eine Tugend zu machen; denn wie schon einstens für die Meistersingerzeit, so waren nun ja auch für ihn mittelmäßige Kräfte wohl zu einer halbwegs verständigen sprachlichen Durchschnittsleistung zu erziehen, jedoch konnte man ihnen keine darstellerischen Glanzleistungen abringen: um so weniger, als ihr Meisterer nicht des Schauspielers Handwerk verstand, nicht in jedem geeigneten Augenblick selber vormachend eingreifen konnte, sondern mehr vom Standpunkte des Literaten aus seine Aufgabe behandeln mußte. Zwar ist „die Frage, ob sich der Literat oder der Schauspieler mehr zum Theaterleiter eigne, im Grunde eine völlig müssige und sollte aus den dramaturgischen Diskussionen endlich verschwinden", zu der erstmals Devrient sie gestellt hat. „Das Regietalent und die besondere dramatische Lehrfähigkeit sind eben eine ganz eigentümliche, mit Worten schwer zu definierende Art der künstlerischen Begabung, sie sind ein Talent für sich, das trotz seines engen Zusammenhanges mit dem schauspielerischen Talent von der eigentlichen Ausübung des schauspielerischen Berufes so wenig abhängig ist wie von der Tätigkeit des Literaten." Denn nur auf eins kommt es an: „auf die Notwendigkeit der schauspielerischen Begabung, auf die Beherrschung der gesamten schauspielerischen Technik, auf die Fähigkeit, sich dem Schauspieler verständlich zu machen, in seiner Sprache zu reden, sein Denken und Empfinden zu teilen, vorbildlich auf ihn einzuwirken, auf das ausgesprochene dramaturgische Lehrtalent, auf den sicheren theatralischen Instinkt, auf das, was man mit einem Worte vielleicht als Theaterblut bezeichnen kann" (Kilian, Aus der Praxis der modernen Dramaturgie, S. 283). Aber gerade das wird man Immermann nicht wohl zusprechen können: zuviel Einzelfälle, die aus Fellners „Geschichte einer deutschen Musterbühne" (Stuttgart, Cotta, 1888) zu entnehmen sind, sprechen dagegen. Wer sich, um nur zwei Beispiele herauszugreifen, im „Faust" die erste Wagnerszene und den Schüler entgehen lassen konnte, machte solchen Strich auch dadurch nicht begreiflicher, daß er ein ander-

mal in einer zudem leicht falsch zu deutenden Parodie auf diejenigen Bühnenleiter, denen Theaterwirksamkeit über alles ging, Schillers „Räuber" dem „sensations- und radaulustigen Demos als leckeres Würstchen" darzubieten unternahm: so zwar, daß er eine große Schlachtszene an das Ende des zweiten Aktes legte, zu der ihm die „Hilfe von einigen 50 Soldaten und mehreren Pfunden Pulvers" nötig war. Zwischen Aufzug des Exekutionskommandos, Gefecht und Rückzug der Soldaten schoben sich dabei heitere Intermezzi: der Pater flüchtete mit zerrissener Kutte und lächerlicher Angstgebärde; Spiegelberg und Schufterle bemausten die Taschen der Erschlagenen. Den Beschluß machte ein großer Knalleffekt: „das Feuer außer der Szene hat einen Pulverkarren gefaßt, er springt mit Gekrach in die Luft; roter Schein verbreitet sich übers Theater, indem kommt Karl, auf Schweizer gestützt — hinter ihm Rollers Leiche. Neuer Zorn der Räuber; sie schlachten die noch übrig gebliebenen Soldaten ihrem gefallenen Kameraden zum Sühnopfer mit langen Messern ab, und erst das Fallen des Vorhanges tut weiteren Gräueln Einhalt." — Aus Tiecks Novelle vom „jungen Tischlermeister" stammt die Anregung hiezu sowie zu den Experimenten mit einer Art Shakespearebühne, auf der dann auch, im Anschluß an die Vorlage bei Tieck, in Düsseldorf „Was Ihr wollt" aufgeführt wurde. Als Stil der Darstellung wurde hierbei die Art Schröders angestrebt; für das klassische Drama der Griechen und die Jambenstücke Goethes und Schillers dagegen suchte Immermann die ihm aus Besuchen von Halle und Lauchstädt in genauer Erinnerung gebliebene Weimarer Manier nachzuahmen.

Gut ist an der „Musterbühne" der Grundsatz einer einheitlichen Leitung des Ganzen durchgeführt worden. „Des Dichters Werk entspringt nur einem Haupt; deshalb kam die Reproduktion desselben vernünftigerweise auch nur aus einem Haupte hervorgehen. Der Satz von der künstlerischen Freiheit der Individuen ist zwar nicht ganz zu verneinen, darf aber nur eine sehr beschränkte Anwendung finden." Darin berührt sich Immermanns Anschauung mit einer Hauptforderung von Heinrich Laube. In einem anderen Punkt, dessen schon gedacht war, konnte er nicht mit: als Literat, der noch dazu vornehmlich Epiker war, vermochte er ein Kunstwerk niemals so ganz aus dem Buch in die Bühne umzusetzen wie der geborene Theatermann, der, nach Laube, womöglich selbst dramatischer Dichter sein, mindestens aber wenigstens etwas vom Dramatiker in sich haben muß — ein Satz, den Laube von seiner eigenen Tätigkeit leicht abstrahieren konnte. — Wie der Dramatiker, wenn er wirklich einer ist, nicht Rollen schreibt, sondern ein Stück, so muß auch das Endziel aller Regiebestrebung sein, dieses Stück als ganzes Kunstwerk, als ganzes Gemälde hervortreten zu lassen, und das gelingt nicht, wenn der einzelne Schauspieler sich ungebührlich vordrängt oder wohl gar aus dem Rahmen springt. Ensemblekunst, nicht Virtuosenduldung, war also auch für Laube die selbstverständliche Forderung. Aber wenn er sich dabei eins wußte mit dem Be-

streben Weimars, dem dichterischen Wort vollen Raum zu gewinnen, so kam er doch andererseits nicht zu dem von Goethe empfundenen Bedürfnis nach ruhiger Harmonie oder der Neigung zum Malerischen. Vielmehr galt dem nüchtern die Dinge anschauenden Theatermanne als höchstes Prinzip jene künstlerische Wahrhaftigkeit, die bei aller Steigerung des Ausdrucks die Übertreibung zum Jambengesang zu vermeiden wußte und jene gemessene und edle Haltung, die sich dem Wort unterordnen und anpassen muß, nicht aber zur schönen Pose erstarren ließ. Andre Auffassung also im einzelnen, aber hier wie dort, bei Laube wie bei Goethe, derselbe Grundgedanke: „Im Anfang sei das Wort." — Wie es der einzelne Schauspieler zu meistern habe, sagte ihm der Sprachmeister: in Alexander Strakosch hatte Laube einen Helfer zur Seite zu stehen, der der rechte Mann war, an der Beseitigung des von Tieck immer empfundenen und ausgesprochenen Mangels zu arbeiten, daß „die deutschen Schauspieler nicht sprechen konnten". Einfach und angemessen, klar, aber charakteristisch sollte die Rede aus dem dramatischen Grunde emporwachsen und sich genau dem Sinne nach wandeln, nicht aber in gleichmäßiger Kadenz singsangartig dahinfließen: so forderte Tieck, und Laube, für den Lessing und Schröder den „Katechismus der Schauspielkunst" geschrieben hatten, pflichtete ihm darin vollkommen bei. Die unpathetische, einfache Charakteristik Schröders, die seit dessen Auftreten im Wiener Burgtheater nachgewirkt hatte, pflegte er daher; von der hohlen Deklamiererei aber, zu der die weimarische Art bei ungeleiteten Nachahmern geworden war, die sich einfach von den schönen Versen dahintragen ließen, wollte er nichts wissen und äußerte drastisch: „Welch eine romantische Pauke wird Schillers Jungfrau, wenn die schönen Verse so beiher gepaukt werden, daß man zu bemerken glaubt, die Sprecherin schlage bloß mit den Händen und blicke dabei wo anders hin, um sich zu unterhalten und zu zerstreuen: denn die eingelernte Handarbeit bedürfe keiner näheren Aufmerksamkeit!" — Als Dramaturg vertrat Laube den Grundsatz, man müsse ein Stück nicht nur streichen, sondern auch ergänzen können. Das zweite ist immerhin bedenkliche, ja, gefährliche Arbeit: Laubes größte Ergänzung, die Fortsetzung von Schillers „Demetrius", erweist das am ehesten. Aber auch beim Streichen ging er wohl oft zu weit. Es war schon darauf hingewiesen worden, daß Schiller der Parricidaszene größeste Bedeutung beimaß. Wenn heutzutage, namentlich in Schüler-Nachmittagsvorstellungen, so oft ihre Auslassung begegnet, so können sich die Theater auf den Vorgang Laubes stützen; der fand, daß der letzte Akt des „Wilhelm Tell" überhaupt eigentlich keine Aufgabe mehr hätte. Mit dem Tode Geßlers sei die persönliche Frage erledigt; die Befreiung der Schweiz, welche im letzten Akt noch gefeiert werden solle, könne nur als abstrakter, nicht als dramatischer Begriff gelten, die Einführung des Parricida als geistvolle, aber unter allen Umständen gewaltsame Episode, die nachträglich den Hauptaktus des Stückes durch Vergleichung er-

höhen solle. Aus diesem Grunde strich er sie ebenso weg wie die ersten Szenen des fünften Aktes, baute sich diesen Aufzug um, ließ ihn mit der hohlen Gasse beginnen und darauf dann gleich den Jubel der Schweizer aus Schillers letztem Auftritt folgen. — Ein ander Bild: „Der Kaufmann von Venedig." „Nach Erfüllung der Hauptinteressen noch einen Akt für die Nebeninteressen zu bringen", dünkte Laube ein „Fehl anfänglicher dramatischer Kunst". Und da ohnedies schon Tieck die beiden letzten Akte fürs Theater zu einem vereinigt hatte, so schien es Laube um so unanfechtbarer, das Gleiche zu tun: da ihm Shylock als Mittelpunkt des Stückes galt, so mußte mit der großen Gerichtsszene eigentlich das Ganze enden. Ähnlich wie beim „Tell" verlegte Laube diese Begebenheit aus dem Schluß des vierten in den Beginn des fünften Aktes, den er dann mit der Szene in Belmonte schloß. Sehr zutreffend ist hierzu bemerkt worden, daß diese Umstellung aber eben auch nur dann berechtigt sei, wenn man Shylock als Hauptfigur und damit das Stück nicht als Lustspiel, sondern als Tragödie begreife. Einen bühnenmäßigeren Zuschnitt bekam es zweifellos in Laubes Bearbeitung, die nur den ersten Akt unangetastet ließ, dann aber Szenen des zweiten zum dritten Aufzug und den Rest des zweiten mit Auftritten des dritten zum vierten Akt vereinigte. Aber es bekam ihn mit Anwendung einer Willkür, die sich allenfalls Schröder noch erlauben durfte, als es galt, Shakespeare überhaupt der deutschen Bühne zu gewinnen, die dagegen um die Mitte des 19. Jahrhunderts hinter dem Respekt vor dem Dichter hätte zurückstehen sollen (Alexander von Weilen, „Laube und Shakespeare", Jahrbuch der Deutschen Shakespeare-Gesellschaft, Bd. 42; Berlin-Schöneberg, Langenscheidt, 1907).

Ging es an die Einübung der so theatergerecht gemachten Stücke, so stand, wie einst in Weimar, an erster Stelle die Leseprobe zur Festlegung des Tones. Die darauffolgende Einübung des Vortrages übernahm Alexander Strakosch. Früh wurde die erste Bühnenprobe angesetzt, damit den Schauspielern die Situation beim Lernen der Rolle schon vorschwebte: hier also eine Abweichung von Goethes Forderung, daß man mit völlig fertiger Textbeherrschung schon zur ersten Probe kommen müsse. Bei den späteren Bühnenproben nun mußte der Regisseur alles sehen, hören, aufeinander einstimmen. Dazu gehörte, daß er nicht den Kopf im Buch, sondern das Buch im Kopfe hatte. Wie der nun das Sprachganze des Dramas so zu behandeln hätte, daß mit Einschnitt und Abschnitt, mit Steigerungen und Höhepunkten das Wesentliche des Stückes klar und gerade herauskam, das hat keiner besser gewußt und gezeigt, als Laube selbst. Aber er ging bei seinem Bestreben wieder achtlos, fast nichtachtend an allem Detail der Szene vorüber, ließ um der Vereinfachung und schnellen Verwandlungsmöglichkeit willen allerlei Unmöglichkeiten zu, wie geheimste Beratungen in einer öffentlichen Halle, die noch eben von allerlei Volk gewimmelt hatte . . . Das machte: er war absoluter Verfechter der offenen

Verwandlung, die anderwärts um die Mitte des Jahrhunderts schon fast ganz allgemein durch den Zwischenvorhang abgelöst worden war — so auch z. B. in Karlsruhe, wo der Geschichtsschreiber der deutschen Schauspielkunst, Eduard Devrient, als Direktor des Hoftheaters waltete und als „Komödiantenmeister in eigentlichem Sinne des Wortes" gleich Laube, im einzelnen noch erfolgreicher als dieser, wirkte. Warum das so selten richtig gewürdigt wird, hat Kilian (a. a. O. S. 259) fein ausgeführt und dabei auch betont, welche Verdienste Devrient um eine „im Vergleiche zu dem überschwenglichen und verderblichen Luxus späterer Zeiten allerdings sehr bescheidene, aber für jene Periode doch liebevolle und sorgfältige Beachtung" der Szene hatte, und wie er das Extrem einer stimmungmordenden Nüchternheit glücklich zu vermeiden wußte. So einfach wie zu Schillers und Goethes Zeiten war ja die Bühne längst nicht mehr. Einen Vorteil vor allem hatte sie sich allmählich erobert: die geschlossene Zimmerdekoration. Da gab es nicht mehr die zwei oder drei Seitenkulissen, denen perspektivische Künste den Anschein einer zusammenhangenden Wand zu verleihen suchten, ohne zu bedenken, welchen lächerlichen Eindruck dann ein Ein- und Ausgehen der handelnden Personen durch diese „Wand" hindurch machen mußte. Vielmehr waren nun die Zimmer, wie hinten, so auch seitlich durch eine Leinenwand geschlossen, in der praktikable Türen und Fenster sich befanden, und von oben empfing das Ganze seinen Abschluß nicht mehr durch eine als „Decke" bemalte Soffitte, sondern es wurde ein geschlossener Plafond vom Schnürboden herabgelassen und so über die Wände gelegt, daß nun wirklich ein Gemach da war, in dem zur völligen Echtheit nur die vierte Wand fehlte, die dem Zuschauer den Einblick benommen hätte. Wenn nun solche Dekorationen, die mit Hilfe von schrägen Holzstützen senkrecht gestellt und am Bühnenboden angebohrt waren, umgebaut werden mußten, so gab es ziemlich lächerliche Augenblicke; Wände wurden plötzlich lebendig, hoben sich, ließen ein paar Beine sehen und dergleichen mehr. Deshalb deckte man solchen Umbau lieber durch eine von den Seiten her zugehende Gardine. Laube fand — und noch heute finden es viele mit ihm! —, das sei eine Zerstörung des Ganzen, der gegenüber die offene Verwandelung nur das kleinere Übel einer Störung bedeutete. — Und noch in einem andern Punkt widersetzte er sich dem Brauche der Zeit. Schiller und Goethe hatten Ouvertüren und Zwischenaktsmusiken zu ihren Dramen schreiben lassen, und was den Großen recht war, das wollten die Kleinen nicht missen. So hatte es allenthalben als fester Brauch gegolten, die Pausen, wie noch heutzutage in vielen Provinztheatern, durch Musik auszufüllen, die freilich verständige Ohren oft mehr peinigte als erfreute. Allmählich war man von diesem Brauch, nicht zum wenigsten aus Sparsamkeitsgründen, abgekommen, und das durfte man wohl in vielen Fällen als Vorteil begrüßen. Heinrich Laube dagegen beschloß, derlei Zwischenaktsmusik als stimmungsfördernd und zur Sammlung zwingend beizubehalten.

Das hätte nun konsequenterweise dazu führen sollen, die Musiken zu „Egmont" und zum „Sommernachtstraum" als rechte Muster zu empfinden. Aber merkwürdigerweise mochte Laube diese zwei nicht: sie waren ihm zu eigenbedeutend, schienen auf die Dichtungen erdrückend zu wirken, Beethovens Töne außerdem nicht zu Goethes „Egmont" zu passen: schilderten sie doch einen Freiheitshelden, Goethe aber einen gesetzlichen, liebenswürdigen Mann, der erst dann freiheitslustige Monologe spräche, als er schon ohnmächtig im Gefängnis säße . . . — Fehlte dem treffsicheren Bühnenpraktiker, dem Entdecker und Erzieher schauspielerischer Talente, dem Diener am Wort völlig die Gabe, vom intensivsten Erfassen des Gegenstandes und dem Herausheben seines poetischen Gehalts aus nun auch zur lebendig-farbig-plastischen Gestaltung des Bühnenbildes zu gelangen —, fehlte ihm, wie das hier auch sonst schon mehrfach benutzte Buch Martersteigs (vgl. S. 6) richtig hervorhebt, die Fühlung mit der zeitgenössischen Kunst eines Cornelius, Kaulbach, Schwind, so eigneten diese Dinge in hohem Maße seinem Nachfolger am Burgtheater, der dort mit den reichsten Mitteln betätigen konnte, was er vorher in München und Weimar schon herauszubringen versucht hatte. Nie hätte darum Heinrich Laube eine Leistung gelingen können, wie sie Franz Dingelstedt mit seiner Einrichtung der „Braut von Messina" vollbrachte. Der hing sehr an diesem am wenigsten volkstümlichen, somit auch noch nicht abgespielten Stück Schillers, das mit seiner organischen Verbindung des klassischen und des romantischen Ideals, seinen Aufzügen und Chören und dem ganzen äußeren Apparat der Handlung verführerisch dem ihm „fast angeborenen" Hang zu Massenentwicklungen und Massenwirkungen auf der Bühne entgegenkam. Er „baute sich deswegen die prangende Halle im ersten Akt, im zweiten die Gartenterrasse des Klosters sorgfältig und mit selbstvergnügtem Raffinement auf, vor allem den Lokalton feststellend: einen normannischen Palast in Messina, eine Schlucht im Waldgebirg des Ätna". Daß er diesen selbst nicht zeigen konnte, mit einer aus dem beschneiten Gipfel aufsteigenden Rauchsäule, war ihm „ein nagender Kummer". — Zu der Terrasse (die natürlich eigentlich dicht bei Messina liegen muß und nicht in der Waldschlucht am Ätna) gelangte man von unten; „nur mit halbem Leibe sichtbar, belauscht Don Cesar mit seinen Begleitern das Gespräch des liebenden Paares und stürzt dann mit einem Tigersprung herauf, herab, hervor zu dem blitzstrahlenden Mordstreich. In die Halle steigt man dagegen herunter, auf einer imposanten Riesentreppe, die hoch oben aus den Soffiten in doppelter Windung, mit einem breiten Absatz in der Mitte, auf die Vorderbühne führt. Von dort herab poltern zuerst, von entgegengesetzten Seiten auftretend, auf dem Absatz zusammenstoßend, drohende Blicke und Gebärden wechselnd, unter kriegerischer Musik von draußen, die den vom Dichter vorgeschriebenen Einzugsmarsch fortsetzt, die beiden Chöre — weder uniformiert, noch im Gänsemarsch —, sondern in zwei wilden wirren Haufen, nach

Möglichkeit zahlreich, staubbedeckt, kampfgerüstet, die Schwerter zum Teil gezückt, die Schilde gehoben, je ein zerfetztes Fähnlein flatternd über jeder Schar. Später erscheinen ebenso, aber im langsamsten Kothurnschritt, die Mutter und ihre Söhne...

Das Herrenhaus von Messina, hoch thronend auf dem die Stadt, den Hafen, die Meerenge und die kalabrische Küste beherrschenden Felsengürtel, ein normannischer Bau, von außen und innen gleich düster, hat im tief gelegenen Erdgeschoß eine weite Halle, deren plumpe Pfeiler mit Waffen, Trophäen aus Sarazenenkämpfen und Schnäbeln gekaperter Schiffe geschmückt sind. Dort empfängt die Fürstin die Stadtverordneten; dort versammeln sich die Begleiter der zwei Söhne des verstorbenen Fürsten, das Hausgesinde, dunkel gesprenkelt von maurischen Sklaven, die beim Einzug zusammenströmende Bevölkerung; wie denn in diesen weiten Räumen alle Haupt- und Staatsaktionen abgespielt werden. Die fürstlichen Gemächer befinden sich im ersten Stock, zu dessen Eingange eine äußere Freitreppe führt, über das Erdgeschoß von beiden Seiten emporsteigend, entsprechend der Doppelstiege, welche im Innern aus dem ersten Stock in die Halle hinabgeht. Im ersten Stock befindet sich die Schloßkapelle, die genau nach Don Cesars malerischer Beschreibung und nach des Dichters Vorschrift in derselben Einrichtung und Ausschmückung verblieben ist, wie bei der Beisetzung des verstorbenen Fürsten. Daß die Witwe und die Söhne, unmittelbar nach Ankunft der letzteren, zuerst am Sarge des Fürsten ihre Andacht verrichten und an der stillen Totenmesse, die in der Kapelle gefeiert wird, sich beteiligen, ergibt sich doch gewiß aus der Situation und kann nicht als gesuchter Theatereffekt erscheinen. Wenn hoch oben die Flügeltüren der Kapelle aufgerissen werden, sieht der Zuschauer, wie sich die drei in tiefe Trauer gehüllten Gestalten von den Knien erheben und langsam die breite Stiege in die Halle herniederschweben, unten empfangen vom Preislied beider Chöre, denen sich die Ältesten von Messina, die Hausdienerschaft, das Volk beigesellt haben. In der Mitte schreitet die Fürstin einher, das schöne Antlitz freudetrunken erhoben, an ihrer rechten Hand Don Manuel, ein blonder Normanne, zur Linken Don Cesar, der tiefdunkle Südländer. So stellt sich ein figuren- und farbenreiches Bild zusammen, welches, selbstverständlich, nicht bunt ist, aber auch nicht eintönig schwarz, und welches in mannigfaltige Bewegung gesetzt wird durch die Teilnahme der Menge an der Handlung, der Stimmung, den Reden der dominierenden Personen. Zu diesem Zweck wird der Text der Chöre bald zwei, bald drei Sprechern zugeteilt, wo keine langen Solosätze eintreten; in die Tuttireden, welche auf kurze Schlagworte und Ausrufe zurückgeführt werden, fällt hier und da, in gleichsam unwillkürlichem Ausbruch, das Volk ein: „Krieg" (fortissimo) oder „Frieden" (piano). Da stimmen die Ältesten von Messina flehend ein. Statt herkömmlichem Aufmarsch, Kontermarsch, Abmarsch bleiben die Chöre auch während des ganzen ersten Aufzuges in äußerlicher Bewegung; sie gehen ab und zu, sondern sich in einzelne

Gruppen, treten dann wiederum zusammen in feste Massen, lagern sich, Schild und Schwert abwerfend, auf den Stufen der Treppe, werden von Sklaven mit Speise und Trank gelabt. Am Schlusse des Aktes verläuft sich dann alles, so daß nur ein paar Führer des alten Chores auf der Szene zurückbleiben, die sich in unheimlichem Flüsterton über die Gräuel des Hauses unterhalten.

Hier fehlt (aus Bedenken gegen den Vorwurf des Anachronismus!) das Bild des jüngst verstorbenen Fürsten, eine Riesengestalt, ein dämonischer Kopf, in charakteristischen Zügen an beide Söhne mahnend. Wenn dasselbe von einem Pfeiler in die allmählich dunkel und leer gewordene Halle herniederschaute, ein stummer Zeuge der Familienschicksale, die seine Schuld fortzeugend geboren, so wäre der Gesamteindruck ein vollkommener, und die Grundlage für das ganze Stück gewonnen, insonderheit auch für den Gegensatz des zweiten Aktes, das Landschaftsbild des Klostergartens", für das er allerdings noch keinen geeigneten Theatermaler gefunden hatte. — Gewiß, trotz aller von Kilian („Schillers Massenszenen", a. a. O. S. 186—204) sehr zu Recht geäußerten Bedenken, ein großer Eindruck, so in Wien wie schon vorher in München — wenngleich er schon bedenklich in die Nähe der modernen „Virtuosenregie" führte. Aber war nun die schauspielerische Leistung auch entsprechend geartet? War das Ensemble des äußeren Aufwandes wert? „Ensemble!" — Die „Braut von Messina" stand an der Spitze der Darbietungen eines berühmt gewordenen Gesamtgastspiels, nicht so wie heute das Wort gilt, d. h. als Gastspiel eines zusammengehörigen Ensembles, sondern so, daß Dingelstedt statt eines Schauspielgastes ein paar, ein halbes Dutzend, ein viertel Schock mit seinem Münchner Personal mischte und damit klassische Stücke, aus denen allein der Spielplan bestand, auch bis in die kleinsten Rollen hinein mit lauter großen, deutschen Künstlern besetzen konnte. So sollte mit der ersten deutschen Industrieausstellung in München 1854 gewissermaßen die deutsche Kunst- und deutsche Künstlerausstellung wetteifern! — Gespielt wurden Minna von Barnhelm, Emilia Galotti, Nathan der Weise; Clavigo, Egmont, Faust; Kabale und Liebe, Maria Stuart, die Braut von Messina und der zerbrochene Krug; die ersten Namen standen auf den Zetteln dieser Vorstellungen, deren Besetzung sich die Münchener Intendanz ebenso vorbehalten hatte wie die Texteinrichtung. Leider nicht so eine gleichmäßige Kostümausstattung; vielmehr brachte die jeder Gast mit, und da mag sich denn manch seltsame Zusammenstellung ergeben haben! Etwas Ähnliches scheint heutzutage ziemlich unmöglich; entsprechende Versuche haben es bestätigt, daß — so etwa im Mai 1902 bei „Meisterspielen", die Angelo Neumann im Berliner Neuen Königl. Operntheater (Kroll) veranstaltete — von einer Einheitlichkeit des Eindrucks gar keine Rede sein konnte, wenn die verschiedenartigsten Entwicklungsstufen der Schauspielkunst miteinander im Kampfe lagen, wenn zu Pathetikern Naturalisten sich gesellten; und wenn man auch in den Proben,

die Dingelstedt abhielt, etwas größere Einheitlichkeit erzielt haben wird, als 1903 in Vorstellungen, deren Regisseur der Zufall gewesen war, so blieb doch auch im Münchener Ausstellungsjahr so eine Zusammenwürfelung der verschiedenartigsten Kräfte immerhin ein gewagtes Experiment, und daran ändert auch der große Erfolg nichts, der sogar an Wiederholungen und Auslandsreisen (1867 nach Paris) hatte denken lassen. — Eine Vereinigung dessen, was Heinrich Laube und Franz Dingelstedt konnten, hätte zur Vollendung weiter führen können, und lange schien es, als sei sie bei den Leistungen der Truppe erreicht, die der Herzog Georg II. von Meiningen in die Welt hinaus schickte. Da waren mit einem Male von all den wohlbekannten klassischen Dramen Aufführungen zu sehen, in denen das Gebahren der Statisten nicht mehr zu parodieartiger Wirkung führte, in denen keine Kräfte neunten und zehnten Ranges um einen beliebten Hauptspieler herum ihr Wesen trieben, sondern die Ensemblekunst auch bis auf die Massenbehandlung ausgedehnt worden war, der es nur zum Vorteil diente, daß — wie schon bei Goethe — erste Kräfte in stummen Rollen agierten und durch ihr Beispiel Nacheiferung weckten. Aber während in Weimar die Heranziehung der Solokräfte nur dem sonst leicht eintretenden Mangel an Spielkräften für Massenszenen abhelfen sollte, kam es dem Meininger Herzog vornehmlich darauf an, auf diese Art die große Menge von Statisten, die er sich beschaffen konnte, zur Nachahmung anzuregen, das Ganze zu beleben und zu individualisieren. In zahllosen und endlosen Proben unter des Herzogs eigener Leitung wurden die Massen als lebendiger, stimmunggebender, an der Handlung stark beteiligter Faktor herausgearbeitet; Soldaten sowie Bürgerfrauen und -mädchen „unterstanden der Führung und Obhut der Berufsschauspieler, die an die Spitze der größeren und kleineren Sektionen gestellt waren; die einzelnen stummen Rollen wurden auch individualisiert: Sanguiniker und Phlegmatiker, wilde Schreier und sanfte Vermittler, byzantinische Kriecher und rabiate Opponenten, freche Weiber und gute Hausmütterchen, an der Sache Beteiligte und neugierige Maulaffen" hätte, nach Paul Lindaus Bericht, ein aufmerksames Auge neben noch anderen Typen wohl herausfinden können. Das war natürlich nicht der Selbstzweck dieser Einstudierungen. „Was angestrebt, was erreicht wurde, war das möglichst getreue Abbild des Lebens . . . wie in der Einzeldarstellung, so auch in der Darstellung der Masse." Dem entsprach es aber auch, daß bisweilen das Geschrei der Menge die Worte des Helden übertönte: gewiß ein Zuviel des Guten, dennoch entschuldbar aus dem Wunsch, inmitten eines „durch Schönheit, Echtheit und Stimmung ausgezeichneten Bühnenbildes" keine „erstarrten und ungelenken Massen" zu dulden, wie man sie früher gekannt hatte, als sich die Statisten, in schäbiger Gewandung, in gehörigem und respektvollem Abstand von den aufgeputzten Hauptdarstellern hielten und so uninteressiert wie nur möglich, so mechanisch wie kaum glaublich wirkten. Und diese wahrhaften Ensembleszenen standen

nun in einer szenischen Umrahmung, die mit Dingelstedts Streben nach farbig-plastischer Wirkung das andere nach absoluter historischer Zuverlässigkeit vereinigte. Da gab es keine Stilwidrigkeiten im Dekorativen, wie man sie oft genug erlebt hatte, seit in Berlin 1773 erstmals zu Goethes „Götz“ besondere „passende“ Dekorationen gemalt worden waren; da gab es keine Unmöglichkeiten des Kostüms, wie sie noch die „historische“ Tell-Einstudierung des Berliner Schauspielhauses unter dem Grafen Brühl aufgewiesen hatte: ihre Schweizer in geschlitztem Wams und zwiefarbenem Beinkleid samt Tellerbaretts wurden allenfalls an „Echtheit“ noch von Penthesileas Amazonen in modernen Schnürstiefeln übertroffen. In Meiningen zeichnete der Herzog nach genauester Informierung fast jedes Kostüm selber, bedachte alle Details der Farbe, des Schnittes, des Stoffes: und das wollte etwas heißen, wenn etwa allein für die Wallensteintrilogie über 300 Anzüge gebraucht wurden. Auch die Dekorationsentwürfe stammten meist von ihm; „jeder Stuhl, Teppich, jede Tischglocke und sonstige Requisiten“ waren genau im Stil der Zeit — auf Goethes Bühne hatte noch in einem antiken Lustspiel eine Puderperücke vor einem Barbierladen hängen können! Alles, was heute selbstverständlich erscheint, bedeutete zur Zeit der Meininger unerhört Neues; konnten sich doch die Leute derzeit, wie im Zeitalter der Romantik, immer noch Ritter nicht gut anders denken als mit wallenden Federbüschen, seidenen Schärpen und edelsteingeschmückten Wehrgehenken, in denen jetzt kaum noch ein Tenor aufzutreten wagt, waren doch andererseits so Iphigenien wie Gretchen in Krinolinen gar keine Seltenheit! — Man kennt die Meininger Art noch ganz wohl: in so manchem deutschen Hoftheater haben, wie in Berlin Max Grube, Leute aus der Schule Herzog Georgs lange Jahre der Regie walten können. Die Klassikervorstellungen Grubes gehören zum Besten, dessen ich mich zu besinnen weiß. Und neben ihm haben, gleichfalls bis vor kurzem, in führenden Rollen alte Meininger gestanden; an zwei sei hier dankbar gedacht: an Joseph Nesper, den Tell und Wallenstein, und Amanda Lindner, unvergeßlich als Jungfrau von Orleans, mag man gleich heute andere Auffassungen der Rolle vorziehen, und unerreicht als Hebbels Brunhild: nur ein paar Rollen zu nennen. Vom Schauspielhaus her kennt man auch all die szenischen Hilfsmittel: neben wundervollen Prospekten, die ungemessene Weiten dem Blick erschlossen, all die plastischen Dekorationsstücke zur Erhöhung der Illusion, all die „echten“ Möbel — freilich auch den langwierigen Aufbau, der die Folge sein mußte. Nur für rechte Abmessung der Innenräume fehlte oft der Blick; Gretchens Zimmer oder das Boudoir der Lady Milford waren Riesensäle, die in Meiningen, schon als Folge der kleineren Raumverhältnisse, unmöglich gewesen wären. — Natürlichkeits- und Echtheitswirkungen also galt es dem Herzog von Meiningen wie seinen Schülern zu erzielen; dazu halfen Bild, Kostüm und Wort. Und doch: wie anders war das Ergebnis damals als in der nun

schon wieder weit zurückliegenden Zeit der Herrschaft des sogenannten „Naturalismus“! Für die Meininger war der Piloty-Makartstil das Gegebene, und englische Ausstattungskunst bot ihnen Vorbilder, die damals Irving so schuf wie heute Beerbohm Tree. Nur ließ man all die szenischen Knalleffekte weg, die drüben Shakespearedramen oft zu bloßen Ausstattungsstücken erniedrigten: so führte Irving in einer Wandeldekoration London von Westminster bis zur Kirche der grauen Brüder in Greenwich vor, so ließ noch vor wenigen Jahren Beerbohm Tree des gefangenen Richards II. Kerkerwände aufgehen, um als lebendes Bild die Krönung Heinrichs IV. zu zeigen. — Wie anders sah die Bühne der Naturalisten aus, von der aller Glanz, alle Farbe verbannt und auf der nur der graue Alltag geduldet wurde! Ums Jahr 1889, da wieder einmal wie früher manchem Theatermann der Vers unnatürlich schien, da dem von Nietzsche niederträchtig so genannten „Moraltrompeter von Säkkingen“ unausstehliches Jambengeklingel zum Vorwurf gemacht wurde, und da man die leidenschaftlichen Ergüsse seiner Helden als „Arien“ lächerlich zu finden beliebte, ließ man allenfalls die aus Sturm und Drang geborenen Jugendstücke des größten deutschen Dramatikers gelten, aber auch die nur, wenn ihre Aufmachung der Alltagsmanier der damaligen Gegenwartsdramatik angepaßt war. Wie einst unter L'Arronge, so wurde auch unter Otto Brahm das „Deutsche Theater“ mit einer Aufführung von „Kabale und Liebe“ eröffnet; der neue Stil wirkte indessen in seiner Übertragung auf Schillers Jugendwerk unmöglich, und die Begründung hat Georg Witkowski einmal geschickt dahin formuliert, daß „selbst der Derbheit des Musikus Miller allzu viel Pathos beigemischt ist, als daß ihm mit der nüchternen Sachlichkeit des Sprachtons der 'Wildente' oder des 'Friedensfestes' genügt werden könnte. Vollends Ferdinand und Luise verloren mit dem schönen, die rohe Wirklichkeit in jedem Wort verleugnenden Schwunge der Rede das eigentliche Kennzeichen ihres von allem irdischen Begehren freien Empfindens; sie wurden zu nüchternen Zerrbildern ihrer selbst“; so war es, als 1894 der Hauptmannspieler Rudolf Rittner auf den Brettern stand, und so war es auch zehn Jahre früher schon gewesen, als der Schauspieler Kainz sich zu den Worten: „Umgürte dich mit dem ganzen Stolze deines Englands — ich verachte dich — ein teutscher Jüngling“ in aller Seelenruhe die Handschuhe zugeknöpft hatte. Die Gegenwart ist über solche Experimente hinaus, sie hat von allem Gewesenen das Wesentliche zu vereinen gesucht, sie bringt den naturwahren und dabei doch nicht schwunglosen Vortrag, die echte und farbige Dekoration; das Zusammenspiel wird erstrebt, der Virtuosenmanier wird gesteuert (beides freilich nicht immer mit dem wünschenswerten Erfolg), und so könnte man im allgemeinen mit den Darbietungen der klassischen Dramen ganz zufrieden sein, wenn — ja, wenn nun nicht eben über der Darstellung das Dichterwort oft genau so vernachlässigt würde, wie vor hundert Jahren das Dichterische über das Darstellerische triumphiert hatte.

2.

Denn etwas, was mit der Entwicklung der Darstellungsart ursächlich zusammenhangt, ist die Textgestaltung der aufgeführten Werke. Man braucht dabei nicht gleich immer so weit zu gehen, wie jene Virtuosen, die um ihrer selbst willen mit der Dichtung machen, was ihnen beliebt: die kennen keinen „Kaufmann von Venedig", sondern nur einen Shylock, wie ja selbst Marie Seebach, das gefeiertste Gretchen ihrer Zeit, nach glaubwürdiger Überlieferung sich nicht vor dem Vorschlag gescheut haben soll, alle Szenen bis zur Hexenküche zu streichen: wollten die Leute doch nicht den „Faust", sondern sie im „Faust" sehen! Aber nicht nur aufs Streichen gehen solche Bravourhistrionen aus, sondern sie legen sich gegebenen Falles auch aufs Zudichten, um nur ja ihren Abgang mit Applaus sicherzustellen; ich weiß eben nicht, wer es war, der aus solchem Grunde den „Wilhelm Tell" nicht mit Berthas und Rudenz' Worten ausklingen lassen konnte, sondern als Darsteller des Haupthelden noch hinterher erklären mußte — ich zitiere aus dem Gedächtnis —:

„Ein freies Volk tritt ein in seine Rechte,
und golden bricht der Freiheit Morgen an!"

Von solchen Willkürlichkeiten, die kein Mensch ernst nehmen kann, braucht hier nicht ausführlicher die Rede zu sein. Auch eine andere Gruppe von Textvarianten kann man rasch abtun: es sind die durch die Zensur gebotenen, und ihrer gibt es heutzutage nicht mehr allzu viele in den klassischen Werken. Wie es freilich früher damit stand, läßt sich aus einer Blütenlese von Anmerkungen zu Schillers Dramen vorstellen; sie zeigt, wie eine als Schutz gegen Geschmacklosigkeiten und als Mittel zur Erziehung des Publikums geschaffene Institution schließlich auf Abwege geriet, sich lächerlich machen mußte und doch so viel Schaden stiftete. Die unter Joseph II. in Wien gegründete Zensur sollte „nichts zulassen, was die Religion, den Staat im mindesten beleydiget", also damit eine Art Polizeigewalt üben; aber sie sollte auch verbieten, was „offenbarer Unsinn und Grobheit, folglich des Theaters einer Haupt- und Residenzstadt nicht würdig" wäre (vgl. Glossy, Zur Geschichte der Wiener Theaterzensur. Grillparzer-Jahrbuch, Band VII, Wien, C. Konegen, 1897). Der zweite Teil der Aufgabe war namentlich bei Stegreifstücken nur sehr schwer durchzuführen; so oft man auch Extempores verbot: sie drängten sich in Wort und Gebärde immer wieder ein. Und nach Josephs Tode ließ man das Geschmacksbilden denn bald völlig beiseite, begab sich statt dessen ganz in Abhängigkeit von der Polizei, die kraft des Theaters „Menschen von allen Ständen auf eine honette Art amusiert und von andern, gefährlichen, ernsten Zerstreuungen abgehalten" wissen wollte. Daß der zweiten Forderung so gefährliche Stücke wie „Fiesko" oder gar die „Räuber" zum Opfer fallen mußten, ist

klar. Da half es nichts, daß der Kaiser selber den „Fiesko“ für seine Bühne bearbeitet hatte; nach seinem Tode setzte der Zensor das Drama ab. Und nun gar die „Räuber“! Noch 1851 hatte Laube die größten Schwierigkeiten, Schillers Erstling für die Aufführung endlich einmal frei zu bekommen. Der Grund? Man fürchtete in der Wiener Zensur, durch die Aufführung dieses Stückes könnten „junge Leute aus Mähren oder Böhmen veranlaßt werden, auch heutigentags in die böhmischen Wälder zu ziehen und eine Räuberbande zu bilden“; zugleich erinnerte man an die von Laube in den „Karlsschülern“ dem Herzog Karl Eugen in den Mund gelegten Worte eines russischen Fürsten, der einmal erklärt hatte, wenn er „Gott selber wäre, und im Begriff stünde, diese Welt zu schaffen, zugleich aber voraussähe, daß die „Räuber“ in dieser Welt geschrieben und mit Beifall aufgeführt werden sollten — er ließe die Welt ungeschaffen!“ — Natürlich mußte Laube auf das Rokokokostüm verzichten, das sich erst später durchsetzen konnte; die Tracht des Dreißigjährigen Krieges ließ eine Räuberbande in Franken eher möglich scheinen! So ist denn zum ersten Male von Eduard Devrient, nachmals von den Meiningern das Drama, das ja Schiller Dalberg zu Liebe aus der Gegenwart in die Zeit von Kaiser Maximilians Landfrieden zurückdatiert hatte, im Kostüm seiner Entstehungszeit aufgeführt worden ... Zur Klassikerzeit vollends ging die Angst vor Aufruhrstücken so weit, daß nicht einmal die „Darstellung etwaiger Empörungen von Negersklaven in Colonien wider die dasigen Gouverneurs oder Aufseher der Plantagen“ geduldet wurden! Gegen den Staat durfte vollends nichts geäußert werden; keine Stücke wurden gelitten, die auf Abwürdigung der monarchischen Regierungsform abzielten, keine Begebenheiten aus der Geschichte des Erzhauses wurden zugelassen, deren Ausschlag den Regenten nachteilig war, z. B. „die Empörung der Eidgenossenschaft, item der Schweizerheld Wilhelm Tell, item die Rebellion der vereinigten Niederlande“ u. dgl. Auch die einzelnen Stände waren zu schonen. In Soldatenstücken sollte darum nichts geduldet werden, was „den gemeinen Mann vom Militärdienst oder der Rekrutenstellung abschrecken könnte!“ So war man nicht nur in Wien; auch Iffland hatte aus Berlin den Ausdruck der freiheitlichen Gefühle des Schweizer Volkes im „Wilhelm Tell“ beanstandet, der nachmals, so nach den Befreiungskriegen wie um 1848, zu besonderer zeitgemäßer Wirkung kam; er wünschte Stauffachers Rede: „Nein, eine Grenze hat Tyrannenmacht“ geändert, weil „diese im hohen schönen Schwunge der Dichtung dargestellten Menschenrechte an mißverstandene erinnerten, die Europa leiden machten. Will der Dichter den Pöbel, wie jede große Volksmasse ihn hat, zu einem tumultuarischen Aufjauchzen reizen? ... Dem reinen Menschen ist diese Stelle ehrwürdig; ich möchte nicht der Menge Gelegenheit zum Mißbrauch geben“, so äußerte er sich zum Dichter voller Bedenken, die ihm auch „Wallensteins Lager“ eingeflößt hatte: so etwas sollte in einem „Militärstaat“ zur Darstel-

lung kommen? In Wien wollte man es nicht wagen, ließ darum 1814 das „Lager" lieber ganz weg und gab nur eine Zusammenziehung aus „Piccolomini" und „Wallensteins Tod" zu einem Abend und fünf Akten, und schon das war „keine geringe Eroberung, wenn man der sonstigen Zensurrücksichten gedenkt und sich das Stück vergegenwärtigt, welches einen kaiserlichen Feldherrn und ein kaiserliches Heer in einer Handlung auf das kaiserliche Hoftheater bringt, welche sich um Abfall, Fahnenflucht, Verschwörung und Empörung bewegt". — War durch die Fortlassung des „Lagers" auf die bequemste Art der Kapuziner beseitigt, so hatte man damit voll und ganz der zweiten Aufgabe der Zensur entsprochen, die Kirche aufs sorgfältigste zu schonen. Rücksicht auf sie verlangte nicht nur, daß jede Anspielung auf ihre Gebräuche und Zeremonien unterbliebe, sondern verbannte auch „Betbücher aus den Händen etwa vorkommender frömmelnden Tanten oder anderen solchen Matronen". Geistliche vom Papst herab bis zum geringsten Priester durften nicht auftreten; erst Dingelstedt erreichte 1873, daß in seinen Shakespeare-Inszenierungen die kirchlichen Würdenträger in ihrem historischen Ornat auftreten durften. Mehr noch: nicht einmal ihre Titel sollte man nennen; statt Pastor war also zu setzen: Magister, Küster, Schulrektor — ausgerechnet! —, und statt Beichtvater: Gewissensrat! Im „Nathan" gab es keinen Patriarchen, sondern nur einen „Comthur der Hospitaliter", „dessen Diener" der Klosterbruder war; im „Carlos" wurde der Beichtvater Domingo wieder zum Staatssekretär Don Antonio Perez, während z. B. Dalberg ihn einstens in unerhörter Kühnheit als „Jesuiten" auf den Theaterzettel gebracht hatte, und der Großinquisitor verschwand natürlich ganz aus diesem „spanischen Stück voll Liberalismus", das nach Ansicht des josephinischen Zensors „die Vergangenheit seines Hauses, ausgestattet mit den Grundsätzen seines eigenen Systems" vorführte. — Fluchen und Beten, ja, schon das bloße Aussprechen der Wörter Gott, Himmel usw. war verboten. Selbstmord wurde zwar geduldet, aber „wenn Deliberationen vorausgingen, so war darauf zu sehen, daß der Unternehmer des Selbstmordes in seinem Raisonnement nie für die Sterblichkeit der Seele entscheide!" — Die von der Polizei dringend geforderte „honette" Art des Amüsements führte aber noch zu anderen grotesken Streichen. Schon das Wort „Lustschloß" schien anstößig — wieviel mehr noch hatte die Zensur darauf zu sehen, daß niemals zwei verliebte Personen miteinander allein vom Theater abgingen! (Manches von dieser Ansicht spukt übrigens noch in Grillparzers Studien zum spanischen Theater nach.) „Maitressen" gab's natürlich nicht; wenigstens durfte man sie vor keuschen Ohren nicht so nennen. Auch „Bastarde" waren wenig beliebt; der Zensor schlug allen Ernstes vor, diese Bezeichnung soweit als möglich durch eine andere zu ersetzen, nämlich — „Wechselbalg". Man denke sich im Personenverzeichnis der „Jungfrau" Dunois als „Wechselbalg von Orleans" bezeichnet! Lächerlich, gewiß: drum wurde er einfach

zum Vetter Louis des Königs; Isabeau verwandelte sich in Karls VII. Schwester, damit ihr Betragen nicht gar zu unmütterlich-anstößig wirkte, und um das Familienensemble vollzählig zu machen, wurde dann aus Agnes Sorel die Gattin — Marie — des Dauphin. So verändert, ging denn die „Jungfrau von Orleans" 1802 in Szene, oder vielmehr: nicht Schillers „Jungfrau von Orleans", sondern die „Johanna d'Arc" eines Ungenannten. Laube, dem das beim Durchstöbern der Theaterzettel auffiel, fragte sich nun, ob das vielleicht ein anderes Stück gewesen sei, das am Ende gar als ältere Vorlage von Schiller gekannt und benutzt worden sei. Letzteres schien ihm sehr wahrscheinlich, kamen doch „neben den historischen Hauptfiguren nicht nur die gleichen Namen historisch sein könnender Nebenfiguren vor, wie Chatillon, Raoul, Thibaut d'Arc und die beiden Schwestern der Jungfrau, Louison und Margot, nein, auch Raymond, der Liebhaber Johannas, hieß Raimund, und auch der Landmann Bertrand hieß Bertram; auch der englische Herold hatte den englischen Soldaten neben sich. Schiller machte bekanntlich wenig Umstände, auch einen Stoff zu nehmen, welcher schon theatralisch bearbeitet vorlag; die 'Maria Stuart' von Spieß, welche auf den Bühnen war, hielt ihn nicht ab, auch eine 'Maria Stuart' für die Bühne zu schreiben. Aber auffallend wäre es, daß er in den Nebenfiguren so treu einem vorliegenden Stücke gefolgt wäre." Die schon aufgezählten Veränderungen in den Beziehungen der Personen am königlichen Hofe kamen als besonderes, aber doch unschwer aus Zensurbedenken zu erklärendes Merkmal des anonymen Stückes hinzu. Wer löste dieses Rätsel? Ein eigentliches Burgtheaterarchiv fehlte völlig. Was in alten Schränken, in einem dunkeln Gange „nahe der Cassa, an vergilbten Schriften aufbewahrt war und unter Aufsicht eines ganz unliterarischen Ökonomen stand, . . . erwies sich als ein ganz regelloses, wertloses Durcheinander von Papieren und Büchern". Daraus hatte Laube hervorsuchen lassen, was für die Theaterbibliothek einigen Wert haben konnte, und diese Bibliothek war durch seinen Repertoireinspizienten soviel als möglich vervollständigt und geordnet worden. „Eine recht sorgfältige Sammlung der Theaterzettel und ein genaues Repertoirebuch mit allen Besetzungen, eine treffliche Arbeit, welche ins vorige Jahrhundert zurückreichte und von obigem Inspizienten ganz exakt fortgesetzt worden war, dies sind die einzigen authentischen Quellen, welche für die Geschichte des Burgtheaters vorliegen." Darin ließ er nun forschen, und da „ergab denn das Repertoirebuch, daß die Anzeige des Zettels 'Am 27. Januar 1802 zum ersten Male Johanna d'Arc' eingetragen war als 'Jungfrau von Orleans von Schiller'. Dabei die Nummer des ersten Buches. Das Buch ward aufgefunden in der Bibliothek, ein kleiner, gedruckter Sedezband, und hieß: 'Die Jungfrau von Orleans. Eine romantische Tragödie von Schiller. Mit einem Kupfer. Frankfurt und Leipzig. 1802.' Der Titel war verändert in 'Johanna d'Arc', der Name Schillers ausgestrichen, das

Personal umgewandelt, wie oben mitgeteilt ist. Die Frage war also aufgeklärt. Das Buch mochte schon in den letzten Monaten des Jahres 1801 erschienen sein, und wie Buchhändler zu tun pflegen, um ihre Produkte länger jung zu erhalten und die Abrechnung über dieselben auf die zweitnächste Ostermesse zu vertagen, war es mit der vorzeitigen Jahreszahl 1802 ausgegeben worden. Das Nationaltheater konnte also das Schillersche Stück im ersten Monate 1802 schon geben, obwohl es in der literarischen Chronologie erst im Jahre 1802 erscheint. — Man hatte also damals schon bei einem so royalistischen Stücke weitgehende Zensurbedenken, ja weitergehende, als später in der Metternichschen Epoche. Denn in letzterer . . . findet sich sehr vieles hergestellt, was anno 2 gestrichen oder verstümmelt worden war, z. B. die Fahne der Jungfrau, welche nur einen roten Saum, aber keine Himmelskönigin zeigen durfte, und die echten Personen Isabeau, Agnes Sorel und Dunois. Charakteristisch ist jene erste Verstümmelung auch dadurch, daß neben religiösen Wendungen auch alle romantischen Ausschweifungen, wie die Erscheinung des schwarzen Ritters, beseitigt waren. Es ist als ob die nüchterne Josephinische Anschauung Hand in Hand mit der kirchlichen das Buch zusammengestrichen habe." Wahrlich, das liest sich wie ein Roman, insonders wenn man bedenkt, daß die zur Zeit der Befreiungskriege in Berlin stürmisch bejubelte Tragödie im Jahre 1848 geradezu als überroyalistisch empfunden wurde, weshalb sich denn bei Dunois' Forderung: „Für seinen König muß das Volk sich opfern" großes Zischen erhob. — Noch ein Beispiel zum Schluß, als Krönung mitgeteilter Lächerlichkeiten. „Kabale und Liebe" war zwar schon 1808 in Wien aufgeführt worden, aber ein Präsident und ein Hofmarschall waren doch zu bedenklich gewesen; darum kriegten sie Titel, die es in Wien nicht gab: Vizedom von Walter, Obergarderobemeister von Kalb. „War kein Obergarderobemeister da? Alle Donner: ich frage: war kein Obergarderobemeister da?", so hatte Ferdinand zu rufen, der nach leichter Veränderung der Familienverhältnisse des Vizedoms Neffe war, daher es denn auch an anderer Stelle heißen mußte: „Es gibt eine Gegend in meinem Herzen, worin das Wort Onkel noch nicht gehört worden ist!" Was will es demgegenüber besagen, wenn heutzutage hier und da noch milde Rücksicht auf des Publikums zarte Ohren zu Einzeländerungen führt, die zudem oftmals weniger von Polizei wegen gefordert als von den Theaterleitungen selber konzediert werden? Die Zahl der Bühnen ist gering, an denen Götz von Berlichingen das Fenster mit jenen Worten zuschmeißt, die schon in Tiecks „Jungem Tischlermeister" vorzeitigen Aufbruch der zur Liebhabervorstellung Geladenen veranlassen. Aber an der Aufrechterhaltung solcher Texttreue ist schließlich ebensowenig gelegen wie daran, ob man den sterbenden Valentin reden läßt, wie ihm Goethe den Schnabel hat wachsen lassen, oder sich für einen der etwa 20 bekannten Ersatzreime auf sein: „ich sag dir's nur" entscheidet, die eine Theaterzeitschrift einmal zusammengestellt hat.

3.

Wichtiger ist die Frage, wieweit das Streben nach möglichst weitgehender szenischer Vervollkommnung notwendige Rückwirkung auf den Text üben mußte. Und da muß man denn gestehen, daß all die Bemühungen um eine immer sorgfältigere Ausgestaltung des Bühnendetails, das nun bis ins kleinste genau nachgebildet wurde, auch mancherlei Schäden im Gefolge gehabt haben. Je mehr Zeit und Geltung der Bühnentechniker und der Dekorationskünstler für sich in Anspruch nehmen, desto schlimmer ergeht es dem Text, denn jeder Umbau erfordert eine Zahl von Minuten, die insgesamt zu einer Ausdehnung des Theaterabends über die Grenzen hinaus führen würden, bis zu denen die Aufnahmefähigkeit der Hörer geht; zur Ersparnis von Zeit muß also nun entweder eine Zusammenziehung verschiedener Schauplätze in einen, also eine Verringerung der Umbauten, führen, oder aber eine Verkürzung des Textes durch mehr oder weniger große Striche. Mit der immer weiter fortschreitenden Technik schienen diese Mängel wieder zu beseitigen: Schiebebühne, Versenkbühne, Drehbühne sollten helfen. Und in der Tat kann man sich nicht leicht Bequemeres denken, als die vom Münchener Maschineriedirektor Lautenschläger erfundene Scheibe, die es gestattet, mehrere Dekorationen gleichzeitig so vorzubereiten, daß es nur einer kurzen Drehung bedurfte, um ein Scheibenstück dem Blick des Zuschauers zu entziehen und ein anderes nach vorn zu bringen, auf dem sich der folgende Auftritt abspielen konnte. Zu erweisen, welchen Vorteil diese Einrichtung für szenenreiche Stücke bedeutet, diene hier als Beispiel der erste Teil des „Faust“. Siebenmal wechselt der Schauplatz in des Gedichts erster Hälfte; fünf verschiedene Dekorationen sind erforderlich; vier davon können schon Stunden vor Beginn der Vorstellung aufgebaut sein. Zu dem Zweck teilt man sich die Drehbühne zunächst in zwei Hälften, nutzt die eine für den „Prolog im Himmel“ und zerlegt die andere in drei gleich oder verschieden große Ausschnitte, die zur Aufnahme von Studierzimmer, Auerbachs Keller und Hexenküche bestimmt sind.

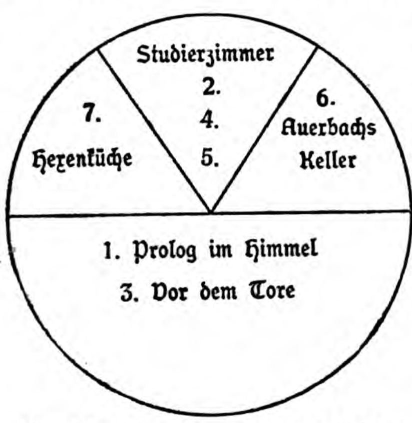


Abb. 11. Einrichtung der Drehbühne für Faust I, erste Hälfte.

Ist der „Prolog im Himmel“ abgespielt, so dreht sich die Scheibe um 180°, die seitlich abschließenden Vorhänge gehen etwas enger zusammen, und vor dem Zuschauer steht nun das hochgewölbte gotische Zimmer, in dem die Vorgänge in der Osternacht sich begeben. Während der ziemlich langen Dauer dieses Szenenkomplexes kann auf der nach hinten gekehrten Hälfte

der Bühne die Dekoration des Prologs abgebaut und der Osterspaziergang vorbereitet werden: so zwar, daß man sich entweder mit einem größeren Bühnenbild begnügt oder aber, modernerem Beispiel folgend, mehrere kleine stellt: Vor dem Tor, Unter der Linde, Platz auf dem Hügel, da sich das Gespräch Fausts mit Wagner abspielt. Die neue Dekoration wird im gegebenen Augenblick nach vorn gedreht, und wenn dann die Handlung am Abend des Ostertages wieder in das Studierzimmer zurück, von da weiter nach Auerbachs Keller und in die Hexenküche führt, ist inzwischen schon die Mög-

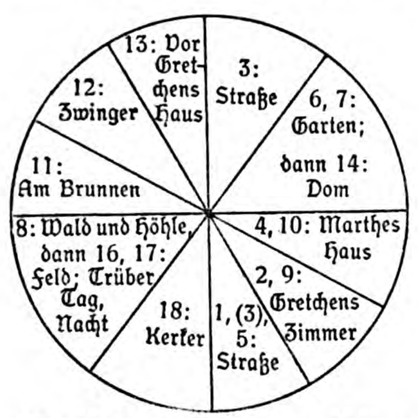



Abb. 12. Einrichtung der Drehbühne für Faust I, zweite Hälfte.

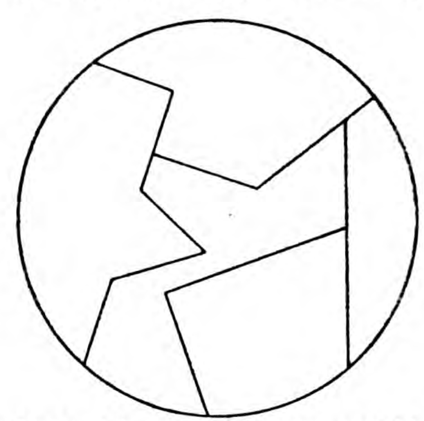


Abb. 13. Skizze einer mit ganz ungleichartigen Ausschnitten bebauten Drehbühne.

lichkeit gegeben, auf der für den Spaziergang benutzten Bühnenhälfte eine Anzahl von Auftritten der Gretchentragödie vorzurüsten. Ich würde hierzu empfehlen: die Straße für die erste Begegnung Fausts mit Margarethen, daneben Gretchens Zimmer, aus dem die Handlung wieder in die erst gewesene Straßendekoration zurück oder aber auch in ein neues Straßenbild (3) verlegt werden kann, das durch Marthes Haus und Garten von den ersten beiden Bühnenausschnitten getrennt ist. Sieben Szenen können nun hintereinander weg gespielt, mittlerweile die achte (Wald und Höhle), elfte (Am Brunnen), zwölfte (Zwinger), dreizehnte (Vor Gretchens Haus) aufgebaut werden; ebenso kann während der Spielzeit der Auftritte 8 bis 13 an Stelle des Gartens der Dom, auf dem vorher für Straße, Gretchens Zimmer und Marthes Haus bestimmten Raum ein Schauplatz für die stark gestrichene Walpurgisnacht hergerichtet, sowie der Kerker und der Platz für die wohl zweckmäßig zusammenzuziehenden zwei Szenen, die ihm vorangehen, bereitet werden: Freies Feld, auf dem trüber Tag in Nacht übergeht. In ununterbrochenem Fluß kann sich also die Tragödie abrollen; nichts, oder doch: fast nichts ist auszulassen, und dennoch überschreitet die Aufführungszeit nur wenig das Normalmaß. Den einst Max Reinhardt gemachten Vorwurf, er habe unter dem Zwange der Drehbühne anstatt einer malerischen Märchenstadt im „Kaufmann von Venedig"

nur eine Reihe tortenstückartiger Ausschnitte durchweg gleichen Charakters geboten: hier ein Haus, da ein Haus, in der Mitte eine Brücke, braucht kein Regisseur auf sich zu laden, der dafür sorgt, daß die Abschnitte nicht nur verschieden groß, sondern auch in mannigfachster Form angelegt werden: Abbildung 13 zeigt solche Möglichkeit, aus der auch erhellt, daß man durchaus nicht an die Innehaltung der Durchmessergrenze gebunden ist, sondern neben ganz flache Szenenbilder auch sehr tiefe und verschlungene Bilder stellen kann, wie sie etwa für den Wald im „Sommernachtstraum" oder dergleichen wünschenswert sein können. — Ein anderer Mangel aber macht sich bemerkbar: man ist immer gezwungen, nur einen Teil der Bühne zur jeweiligen Benutzung heranzuziehen, kann also nie die ganze Bühnentiefe ausnutzen, ohne gleichzeitig der Vorteile der Drehbühne verlustig zu gehen. Deshalb müssen Bilder mit weiten Landschaftsausblicken, wie im „Wilhelm Tell" I, 1 und 3, II, 2, auch IV, 1 und 3, immer gedrückt wirken. Solcher Beschränkung nicht ausgesetzt sind die beiden anderen modernen Bühnensysteme: die Versenkbühne und die Schiebebühne.

Die erstere zeigt ein in drei gleichgroße Abschnitte geteiltes Podium; die Trennungslinien laufen der Rampe parallel und scheiden Vorderbühne (1), Mittelbühne (2) und Hinterbühne (3), die sich natürlich auch zu 1 + 2 oder 1 + 2 + 3 vereinigen lassen; und während nun auf der Vorderbühne (1) oder Mittelbühne (1 + 2) gespielt wird, kann schon auf der Mittelbühne (2) oder Hinterbühne (2 + 3 oder nur 3) umgebaut werden. Das Prinzip ist also das gleiche wie bei der klassischen Bühne Schillers und Goethes, vielleicht schon bei Shakespeares Theater. Aber da der moderne Umbau mit seinen vielen Plastiken mehr Lärm macht als die Verwandlungsvorbereitungen früherer Zeit, so würde er das Spiel vorn recht stören. Darum arbeitet man nicht *hinter*, sondern *unter* der Spielbühne, versenkt also die Teile, auf denen sich der Umbau vollzieht, und läßt sie erst wieder hochfahren, wenn sie fertig bebaut sind. Am Szenenschluß versinkt der bisherige Spielboden; die zur neuen Szene verwendeten Bühnenteile rollen in Schienen nach vorn an die Rampe, und das Spiel kann weitergehen, sobald noch die etwa nötigen Plafondteile oder Soffitten vom Schnürboden her rasch gewechselt sind. — Vorteilhafter noch als dieses ältere (Wiener) System scheint das neuere in Dresden: da ist die Schauspielhausbühne ebenso in drei Teile von je 6 × 18 m geteilt, die einzeln oder verbunden auf- und abfahren können. In der Tiefe des Kellers aber befinden sich nun links und rechts neben dem ersten und zweiten Bühnendrittel noch Nebenbühnen (la, lb, ra, rb); sie bringen zu der einfachen Versenkbühne noch die Vorteile der gleich zu besprechenden Schiebebühne und lassen so eine noch mannigfaltigere Ausnutzung des Systems zu. Die benutzten Bühnenteile 1, 2, 3 können nämlich unten nach rechts und vorn abgefahren werden: so ergibt sich, auch wenn die ganze Bühne oder zwei Drittel derselben gebraucht worden

waren, sofort die Möglichkeit, in den nun freigewordenen Raum die auf la und lb vorbereitete neue Dekoration zu schieben und nach oben zu bringen, dieweil unten etwa weiter erforderliche Umbauten bewirkt werden. Und weiter: die einzelnen Bühnenbodendrittel können auch über die normale Spielebene erhöht werden: so spart man das langweilige Aufbauen zueinander abgepaßter Treppenstücke oder Gerüste, dessen man sonst für terrassenförmig ansteigendes Hügelland, hochgelegene Warten, Balkone oder dergleichen bedurfte. — Die neueste Berliner Bühne im Volkstheater am Bülowplatz hat gesucht, diesen

Abb. 14. Grundriß der Versenkbühne des neuen Dresdener Schauspielhauses.

Vorteil mit der Drehbühne zu vereinen: die eine Hälfte der Scheibe ist zu heben und zu senken, aber auch noch schräg nach oben bzw. nach unten zu stellen; so läßt sich mancher Nutzen für das Bühnenbild gewinnen.

Weitaus idealer als diese Systeme scheint mir die vom Geh. Hofrat Brandt in Berlin, dem Maschineriedirektor der Königlichen Theater, herrührende Schiebebühne, die in vollkommenster Form gegenwärtig das Deutsche Opernhaus in Charlottenburg besitzt. Die doppelt umrandete Fläche M zeigt die gewöhnlich benutzte Bühne, vor der die Zuschauer sitzen. Links und rechts davon, sowie hinter ihr befinden sich gleichgroße Hohlräume, in deren zweien Bodenflächen von gleicher Größe wie M auf Rollen stehen; auf ihnen werden die Dekorationen für die zweiten und dritten Szenen aufgebaut. Das Spiel beginnt nun auf M; nach Schluß eines Bildes wird M mit leichter Mühe nach R geschoben, statt dessen aus L die vorbereitete nächste Dekoration vorgezogen: im Nu kann das Stück weitergehen. Während dessen wird erforderlichenfalls in R das erste Bild abgebaut und durch ein anderes ersetzt, das bei der nächsten Verwandlung von R nach M geschoben wird, während die zweite Dekoration nach L zurückfährt. In der Regel kommt man mit diesen beiden schalldicht von der Hauptbühne getrennten Nebenbühnen aus; erforderlichenfalls kann aber auch noch H zur Vorbereitung neuer Szenen benutzt und dann nach M

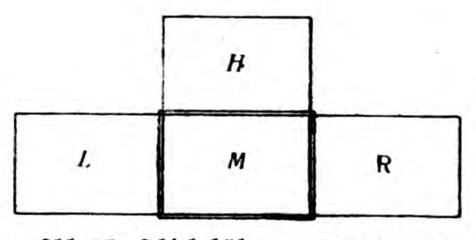


Abb. 15. Schiebebühne. (Nach Brandt.)

vorgeschoben werden, während andere Bilder in L und R zur Verwendung gerüstet werden. Ist das nicht nötig, so steht der Raum H zur Vertiefung des Bühnenbildes zur Verfügung, das sich dann über M + H ausdehnen kann. — Noch eine weitere Errungenschaft modernster Bühnentechnik gibt es im Charlottenburger Hause. Seit langem schon schloß man Szenen, die im Freien spielen, durch einen „Rundhorizont" ab, der so hinter den (plastischen) Dekorationsstücken wie seitlich von ihnen dem Blick des Zuschauers allenthalben begegnete. Ihn nach vorn oben zu einem Kugelstück zu runden, hat man zuerst ums Jahr 1909 versucht: als Viertelkugel umgab er nun die Szene und erfuhr eine Verbesserung dadurch, daß man ihn nicht mehr aus faltenwerfender Leinewand herstellte, sondern aus fester Gipsmasse. Massiver noch ist er in der „Volksbühne" am Bülowplatz aufgemauert, in der er zugleich die Wand des Bühnenraumes bildet: ein Fehler, denn es bleiben nun zum Hereinschaffen der Dekorationen nur links und rechts vorn zwei Eingänge, und so ist ein rasches Abräumen nach allen Seiten hin erschwert. Immerhin: da, wo sich inmitten des festgemauerten Kuppelgewölbes nur eine Drehbühne zu bewegen hat, läßt sich dieses Beispiel mit einigem Gewinn nachahmen. Wie aber sollte bei einer Schiebebühne das Problem des Horizonts gelöst werden? Beweglich sein mußte er da: bevor die in der Mitte aufgebaute Szene M nach R oder L abfahren kann, muß die solchem Beginnen im Wege stehende Wandung des Theaterhimmels beseitigt werden. Das wirkt mit geringer Mühe ein Mann, der die ganze schwere Kuppel auf etwa zwei Meter hoch gelegten Schienen nach hinten, über H, rollen läßt. Ist nun vorn der Szenenwechsel vollzogen, so gleitet der Kuppelhorizont ebenso leicht wieder vor. Und soll nun gar die Hinterbühne zum Umbau mitbenutzt werden, oder sollen große Dekorationsstücke aus dem hinter der Bühne gelegenen Magazin auf die Bühne geschafft werden, so vermag die Kuppel noch auf andere Art aus dem Wege zu gehen: sie kann bis zu 7 Metern gehoben werden: so hoch aber reicht nie ein Szenenbild hinauf! — Man muß das spielend leichte Arbeiten auf der Charlottenburger Bühne einmal mit angesehen haben, um recht wohl zu würdigen, was da an technischen Wundern geleistet ist. Um so instruktiver ist gerade dort eine Bühnenbesichtigung unter der sachkundigen Führung des Maschinerieoberinspektors Bösiger, als neben allermodernsten Techniken auch das ganze alte Kulissen-, Bögen- und Soffittenverfahren noch angewendet werden kann und so leicht der Vergleich zwischen dem neuen Verfahren und jenem früheren zu ziehen ist, bei dem entweder die Seitenkulissen und die oben abschließenden Querstücke mit Luft- oder Laubbemalung, oder die aus beiden zusammengesetzten „Bögen" nach oben gingen und nun andere bereits dahinterhängende sichtbar werden ließen, oder aber umgekehrt neue Dekorationsstücke die vorherigen deckten.

Im engen Zusammenhang mit der Entwicklung des Kuppelhorizonts

steht die der Beleuchtung. Die Kerzen und Lampen, deren bei Weimar und Lauchstädt Erwähnung getan war, gab es längst nicht mehr; Gas und Elektrizität waren an ihre Stelle getreten; vieles war so besser geworden. Als das zweckmäßigste System galt lange Zeit das Vierfarben-Licht: weiße, gelbe, rote, blaue Glühbirnen waren in abwechselnder Reihenfolge in den Soffitten und an der Rampe angebracht; durch ihre wechselnde Einschaltung und Farbenmischung ließen sich die mannigfachsten Effekte erzielen, die feinsten Übergänge schaffen. Aber die Schattenwirkung widersprach der Natürlichkeit: fiel von allen Seiten Licht ein, so erschienen die Darsteller schlemihlartig-schattenlos; kam die Beleuchtung nur von einer Seite, so fielen die Schatten von Menschen und praktikabeln Möbeln oft anderswohin als die unter Voraussetzung anderer Lichtwirkungen auf die Kulissen gemalten Schatten — angesichts dessen suchte man unablässig nach einer dem diffusen Tageslicht möglichst entsprechenden Beleuchtungsmöglichkeit. Sie hat sich vor gar noch nicht langer Zeit finden lassen; nach ihrem Schöpfer trägt sie den Namen des Fortuny-Lichtes und beruht auf dem neuen Prinzip, daß nicht farbige Glühlampen verwendet werden, sondern das gleichmäßig weiße Licht von Bogenlampen. Durch davor herabgelassene, farbige Seidenbänder hindurch wird es auf den Kuppelhorizont geworfen, dessen ebenfalls weiße Fläche nun die zartesten oder kräftigsten Töne annehmen kann und auf den sich auch Wolkenzüge oder Luftspiegelungen aller Art — ich denke an das überirdisch schön wirkende Walhall der Charlottenburger Oper! — projizieren lassen. Die Regulierung dieser Beleuchtung geschieht von verschiedenen Stellen aus; meist ist der Platz für den Beleuchtungsinspektor hinter dem Proszenium in einer Rampenloge; andere ziehen für ihn einen Platz neben dem Souffleurkasten vor, von dem aus sich die ganze Bühne übersehen läßt, und allerneueste Versuche zielen darauf ab, ihm seinen Platz im Theater selbst, in einem Rang, anzuweisen und ihn von da aus seine Wünsche durch elektrische Leitung auf die Bühne übertragen zu lassen.

4.

Überblickt man all die besprochenen modernen Bühnensysteme, so wird man zugeben müssen, daß in ihnen das Möglichste getan ist, um die Anforderungen der Gegenwart an plastische Ausstattung, an naturwahre Wirkungen, an weit- und tiefreichende Bühnenbilder nach Kräften zu erfüllen. Indessen: wie wenige Theater haben schon solche Einrichtungen, wie sie beschrieben wurden? Die große Menge der anderen Bühnen ist jetzt noch wie früher vor die Alternative gestellt, das Dichterwort vorherrschen zu lassen und Dekoratives in die zweite Reihe zu stellen, oder aber den Text zugunsten der Ausstattung zu vernachlässigen, das heißt: „einzurichten". Das kann zu völliger Zerstörung der autorgewollten Form führen, wenn man auch nicht mehr nach Schröderschem oder Goetheschem Vorbild Meisterwerke der Welt-

literatur zu ändern wagt und sich „nur" mit Auslassungen (Parricida, Margarete von Parma) begnügt. Es kann aber auch durch geschickte Zusammenlegungen erreicht werden, daß selbst kleinen Bühnen die Möglichkeit zur Aufführung großer Schöpfungen unserer Klassiker nicht durch die äußerliche Rücksichtnahme auf ihren geringen Dekorationsbestand oder die mäßigen technischen Zustände ihrer Bühnen genommen wird. Um beim vorher ausgeführten Beispiel vom „Faust" zu bleiben: die Einrichtung des Berliner Schauspielhauses hat sehr geschickt die Szenen um Valentins Tod auf einen Schauplatz gebracht, der links vorn an der Dommauer das Bild der Mutter Gottes aufweist, dahinter den Eingang zum Dom, rechts Gretchens Haus und Marthes daneben, in der Mitte den Brunnen, an dem Lieschen und Margarete zusammenkommen. Gretchen kehrt nach dieser Zwiesprach in ihre Wohnung zurück, holt die Blumen, die sie zur Mater dolorosa hinüberträgt, und vor der Tür der dann wieder Heimgegangenen begibt sich nun der Zusammenstoß ihres Bruders mit Faust und Mephisto, der den braven Soldaten zu Tode bringt. Da die gleiche Dekoration auch für die erste Begegnung Fausts mit Gretchen und für den „Spaziergang" („Bei aller verschmähten Lieb', beim höllischen Elemente") benutzt wird, ferner die zwei Szenen, die der (ausgelassenen) Walpurgisnacht folgen, zu einer vereinigt sind, so läßt sich mit Hinzunahme von Gretchens Zimmer, der Nachbarin Haus und Garten, Wald und Höhle, Dom und Kerker eine Reihe von achtzehn zu elf vereinigten Szenen mit acht Dekorationen vorstellen. — Wie das schwierigere Problem einer Aufführung des zweiten Teils zu bewältigen geht, hab ich in einer eigenen Bühnenbearbeitung gezeigt, auf die ich vielleicht deshalb um so eher verweisen darf, als ihre Textgestaltung unmittelbar aus dem Unterricht heraus entstanden ist: da wie im Theater gilt es ja in gleicher Weise, die Hauptzüge der fortlaufenden Handlung herauszuheben, Nebensächliches aber fortzulassen, und für die Bühne ergibt sich als weiterer Vorteil ein Spielabend von keineswegs außergewöhnlicher Länge, dessen Anforderungen die Empfänglichkeit der Zuschauer leicht gewachsen bleibt, und dessen szenische Bewältigung durch die Einschränkung auf zwölf Schauplätze wesentlich erleichtert wird. Wie diese zu gestalten sind, zeigt in Grundrißskizzen die Einleitung zu dem Buch (Dresden, Ehlermann, 1916), die sich auch mit einem Teil früherer Bearbeiter auseinandersetzen und dabei gar manche Lächerlichkeit vorlegen mußte. — Angesichts der mannigfachen Bestrebungen für und wider die Gewinnung ungekürzter oder doch nur mäßig gestrichener Texte erhebt sich schließlich die Frage, ob nicht vielleicht eine möglichste Vereinfachung der Szene, eine Annäherung an die Bedingungen der Entstehungszeit den klassischen Dramen zum Vorteil gereichen würde. Liegt doch eine große Gefahr in der immer weiter getriebenen szenischen Vervollkommnung; führt doch die immer weiter erstrebte Illusionsförderung allmählich zu gänzlicher Ausschaltung der mitschaffenden Phantasie und zur

Überschätzung des Bühnenbildes, die sich nicht nur in Tiecks „Gestiefeltem Kater“, sondern auch in Klassikereinstudierungen der jüngsten Vergangenheit im Beklatschen der Dekoration geäußert hat. Alles läßt sich ja nun doch einmal nicht darstellen: noch hat keine Bühne Goethes Anregungen für die Erscheinung des Erdgeistes genutzt, noch hat hoffentlich keine den Versuch gemacht, nach Eckermanns ganz verfehltem Ratschlag den Wasserfall am Anfang des zweiten Teils Faust darzustellen. Sollte man da nicht vielleicht besser zu einer vernünftigen Einfachheit zurückkehren, wie sie schon Tieck erstrebt hat? Dessen Vorstellung von einer Shakespearebühne, wie er sie im „jungen Tischlermeister“ aufbauen ließ und in dramaturgischen Aufsätzen beschrieb, entsprachen zwar wohl nicht ganz der Wirklichkeit, kamen ihr aber doch nahe genug, um eine sinngemäße Darstellung zu ermöglichen. Erich Drach hat hierüber in einer vortrefflichen kleinen Schrift („Ludwig Tiecks Bühnenreformen“, Berlin, R. Trenkel, 1909) gehandelt, auf die verwiesen sein mag; Tiecksche Ideen lagen ferner Immermanns Shakespearevorstellungen und Bühneneinrichtung zugrunde, sie wurden endlich noch 1889 benutzt, als man in München daran ging, eine besondere „Shakespearebühne“ zu bauen. Die bestand aus drei Teilen: einer 13½ m breiten Vorderbühne, einer um ein paar Stufen erhöhten und nur 8 m breiten Hinterbühne, die durch einen Vorhang abgeschlossen werden konnte, und einem vor der durch gemalte Architekturrahmung abgeschlossenen Vorderbühne weit in den Zuschauerraum hinein vorspringenden Proszenium. Seitenkulissen wurden durch Vorhänge ersetzt, Verwandlungen durch Prospektwechsel deutlicher gemacht. Was der Regisseur Savits und der Maschineriedirektor Lautenschläger geschaffen, aber dann durch allerlei Konzessionen so verändert hatten, daß die Vorteile der neuen Bühnenform allmählich in Wegfall kommen mußten, ist zwanzig Jahre später „in einer den Forderungen der Gegenwart entsprechenden Form“ von neuem ins Leben gerufen worden und hat sich, nach Kilians Ausführungen (a. a. O. S. 70—83), gut bewährt: ob freilich diese neue Shakespearebühne über den Ort ihrer Entstehung hinaus viel Anklang und Nachahmung finden wird, bleibt abzuwarten. Nicht unbeachtet bleiben darf, daß Bestrebungen zu einer Vereinfachung des Szenenbildes, die noch weit über das Maß des in München Geforderten hinausgingen, gerade von einer Seite gemacht worden sind, die sonst allen Zauber der Ausstattung aufzutun gewohnt war und ist: Max Reinhardt hat, erstmals bei der Einstudierung von Shakespeares „Wintermärchen“, dann wiederholentlich nur mit einer durch Vorhänge abgeschlossenen Bühne gearbeitet, die alle Ablenkung des Auges und Sinnes ausschloß.

5.

Damit konnte sich nun alles Interesse wieder auf den Schauspieler konzentrieren, der auch ganz naturgemäß im Mittelpunkt der Beachtung bleiben muß, sei das Dekorative gestaltet, wie es wolle. Für ihn gilt bis in die Gegenwart Lessings Wort, daß er dem Dichter nachschaffen muß, wo der das Tiefste gegeben hat, und daß er ihn ergänzen soll, wo ihm „etwas Menschliches" passiert ist. Dazu helfen der Zeit, die durch Ibsens Schule gegangen ist, andere Mittel, als der Zeit, die ihr die klassischen Rollen schuf. Psychologische Vertiefung ist die erste Forderung, die an die Wiedergabe klassischer Rollen gestellt wird; ihrer bedarf man ebenso wie der Verlebendigung und Ausstattung mit allerlei Zügen, die, ohne aufdringlich und manieriert zu werden, doch aus Typen Menschen lassen werden. Zwar: Laube meinte noch, Schillerstücke kenne jedermann genau, und jeder trage ein bestimmtes Bild von den Hauptfiguren, auch von den Nebenfiguren, mit sich herum; deshalb sei selbst eine geistvolle, eigentümliche Fassung des Schauspielers gefährlich. Die Charaktere seien dem Publikum zu unveränderlichen Typen geworden, und wenn auch nur eine kleine Eigenschaft im Wesen des Darstellers fehle, so werde es schon verdrießlich. Aber heute ist das ganz etwas anderes: man verträgt zwar nicht, daß Schillers dahinstürmende Prosa oder gar seine Verse naturalistisch zerpflückt werden; das hatte schon Brahms „Kabale und Liebe"-Aufführung beispielmäßig erwiesen, und das mußte auch eine von Gerhart Hauptmann nach einem arg verschnittenen Text besorgte Inszenierung des „Wilhelm Tell" zeigen, der Melchtals Rede vom Augenlicht gleich Tells großem Monolog ein rechter Dorn im Auge war. Man mag aber auch keine Schweizer Bauern, die wie patriotische Festredner auftreten, keine limonadigwässerigen säuselnden Liebhaber statt Schillers jugendlicher Heldengestalten, keine erzgepanzerten Walküren mit athletischen Allüren, die sich für die „zarte" Jungfrau ausgeben, deren wunderbare Sendung vielmehr nur so ersichtlicher wird, je weniger sie von äußerem Kraftgebaren unterstützt ist. Der rechte Weg liegt in der Mitte; einer Mischung aus älterem und neuerem Vorgang bedarf es, um die Kunst Schillers und Goethes auf der Bühne der Gegenwart recht zur Geltung zu bringen. Besser als viele theoretisierenden Worte sagt vielleicht ein praktisches Beispiel, was gemeint ist. Berlin durfte 1905 zur Hundertjahrfeier von Schillers Todestag den größten Schauspieler dieser Zeiten als „Wilhelm Tell" sehen: Adalbert Matkowsky, dessen Redekunst und Kraft zu großzügiger Gestaltung sich stets mit einer Fülle von realistischen Zügen zu paaren wußte. Wie langweilig hatte bis dahin oft der erste Auftritt des dritten Aktes angemutet, und was für Leben wußte Matkowsky in diese Familienszene zu bringen, wenn er mit den Buben mitsang und mitsummte oder sich täppisch-treuherzig mit seinem Weibe am Waschtrog neckte, nachher

ihre Angst um ihn mit allerlei drolligen Lauten begleitete, bis ein urkräftigstem Behagen entquollenes Lachen all ihrer Sorgen spottete. Wie schlicht war der Bauer, der aus bloßer Unbesonnenheit wider das Gebot des Landvogts gefehlt hatte, wie wuchs er aber auch gerade in dieser Szene zu einer unvergleichlich gewaltigen Größe, wenn er mit aller Kraft des prachtvollen Organs dem Landvogt die Wahrheit gründlich sagte! Erzittern mußte da wohl der Böse, den Schmieden (a. a. O. vgl. S. 48) seltsamerweise gar nicht als Bösewicht gelten lassen wollte, sondern als einen, der stets nur in seines Kaisers Interesse handeln zu müssen glaubte, „das Herz mag dazu sprechen, was es will!" Nach dieser eigenartigen Auffassung soll Geßler dem Tell auch den Apfelschuß nicht wirklich zumuten, sondern ihn nur blamieren, seinen Nimbus in den Augen der Landleute zerstören wollen: das Beispiel zeigt, wohin die Sucht führen kann, alles anders zu machen als andere, hat aber darüber hinaus keinen Diskussionswert. — Zurück zu Tell: wie überraschend naturwahr gestalteten sich die Szenen des vierten Aktes! Da stand kein bedachtsamer Herr auf der Bühne, der nach alter Weise geruhig erklärte, durch diese hohle Gasse müsse der Landvogt kommen, da kein anderer Weg nach Küßnacht führe, hier also könne er's vollenden, zumal die Gelegenheit günstig sei und der Hollunderstrauch ihn jenem verberge. Ganz anders: vom raschen Lauf erhitzt, atemlos stürzte Matkowskys Tell heran, stoßweise die Sätze aus seiner gewaltig arbeitenden Brust hervorkeuchend, in äußerster Erregung, die gerade in diesen bangen Minuten alles ruhige Denken unmöglich machen muß. Sprunghaft knüpft seine Erinnerung bald an dieses, bald an jenes Bild an, bis er sich schließlich gewaltsam zur Ruhe zwingt: mit der Betonung: „Ich laure auf ein edles Wild" stellte er sich, wie Julius Bab fein ausgeführt hat, autosuggestiv in eine dem Jäger so ganz gewohnte Situation und harrte nun, bis ihm das ersehnte Ziel vor die Armbrust käme. Das ist Schillers Tell, wenn auch hundertmal die Weimaraner vor hundert Jahren ihn so nicht hätten vertragen können. — Und so wirklich angeschaut, gab Adalbert Matkowsky auch Goethe, scheute sich nicht davor, Orest und Tasso als die Verfolgungswahnsinnigen darzustellen, die sie in Goethes Fassung doch nun einmal sind, besaß aber auch die Konsequenz, diese Auffassung bis zum Ende durchzuführen und nicht, wie etwa Kainz als vielgepriesener Tasso, alle Folgerichtigkeit durch einen umgebogenen Schluß zunichte zu machen:

„So klammert sich der Schiffer noch zuletzt
am Felsen fest, der ihn zerschmettern sollte"

betonte der, gab sich also nicht als zerschmettert, besiegt, sondern war plötzlich wieder ganz Herr seiner selbst und schob sozusagen mit eleganter Handbewegung beiseite, was vorher erschütterndste Tragik hatte scheinen sollen.

Was für den einzelnen Schauspieler und seine neuartige Stellung zu den klassischen Rollen gilt, muß auch für die Behandlung der Masse beachtet

werden. Sie darf nicht starrer und unbeweglicher Statistenchor sein, wie vor dem Auftreten der Meininger, muß sich aber anderseits auch damit begnügen, den stimmenden Akkord, den Grundton für die Einzelhandlung abzugeben, die sich aus ihr, nicht neben ihr und von ihr losgelöst, begreifen lassen muß. Keineswegs darf die Masse, gleich wie der zum Virtuosen gewordene Einzelspieler, ihre Aktion als Selbstzweck betrachten; keineswegs darf sie die Aufmerksamkeit aufdringlich auf sich ziehen, wie das bei den Nachfahren der Meininger geschehen ist und bis auf den heutigen Tag geschieht. Sie muß vielmehr in der dienenden Rolle eines Teils vom Ganzen bleiben, das erst aus aller zusammenwirkenden Faktoren schön vereintem Streben zu schönstem Gedeihen erblühen kann.

# Schluß.

Was zu meiden ist, was zu erstreben, sei noch einmal zusammengefaßt:

Auf den Darstellungen klassischer Dramen soll nicht der Staub langjährig-langweiliger Tradition lagern, sondern all das Unvergängliche soll frisch hervorleuchten, das ihnen ewig innewohnt und sie lebendig erhält.

Diese Darstellungen sollen nicht im Schauspielstil ihrer Zeit, nicht als Darbietungen aus dem Theatermuseum gezeigt werden, sondern sie sollen erfüllt sein vom Leben und von der Anschauung der Gegenwart.

Was fortgeschrittene Bühnentechnik, was mithelfende Mal- und Bildhauerkunst geben kann, soll gerne genutzt werden; Beleuchtungs- und Stimmungseffekte sollen so lange willkommene Zugaben sein, wie sie in dienender Rolle an ein Ganzes angeschlossen bleiben, nicht aber zur Selbstherrschaft drängen.

Vor allem aber soll des Dichters Werk im Mittelpunkt der Aufführung bleiben, unverstümmelt durch willkürliche Textänderungen, die berechtigt nur da sind, wo sie helfen, mit Strichen oder Zusammenziehungen den dramatischen Gehalt aus undramatischer Zutat herauszulösen. „Im Anfang sei das Wort!" Darum soll auch in der Schule, wenigstens in der Regel, das Wort an den Anfang der Behandlung klassischer Dramen gestellt und erst nachher die Mithilfe des Theaters gesucht werden. Wie diese am idealsten zu gestalten wäre, hat schon auf dem Kunsterziehungstag Raphael Loewenfeld, der verstorbene Direktor der Schillertheater, dargetan. „Ein Kind, an dem die Handlung des „Wilhelm Tell" vorüberzieht, das sich an Licht und Farbe einer Dekoration ergötzen kann, und dem der handelnde Mensch gesteigertes Leben vorführt, ein solches Kind hat eine „Erlebnisstunde", in der tausend Kräfte wachgerufen werden: künstlerisches Empfinden, Steigerung der Phantasie, der Beobachtung und was immer wir auf dem Wege der Kunsterziehung zu erreichen wünschen. Ja, noch mehr: wir kommen über die Mittel der Kunsterziehung hinaus zu ihrem letzten Ziele: zu dem Genusse des Kunstwerks. Genießt das Kind auch nicht mit vollem Verständnis, so doch jedenfalls mit genügendem, auf daß der Genuß ein Lebensereignis von dauerndem Eindrucke werde ..." — Die Frage, ob das Stück nach der Durchnahme in der Schule auf dem Theater gezeigt werden solle, oder das Kind unvorbereitet vor die Bühne treten solle, entschied Raphael Loewenfeld dahin, daß es ohne Vorbereitung ins Schauspiel kommen solle. „Es soll das Theaterstück auf sich wirken lassen; das wird den Anreiz geben zur Lektüre des Stückes. Wenn nun der Lehrer an die Lektüre

herantritt, so wird das Kind die Vorgänge vor sich sehen, es wird schauen lernen, es wird den Tell als lebendigen Menschen sehen, wird ihm geistesverwandt sein. Es werden die großen Empfindungen, die „Wilhelm Tell" auszulösen imstande ist, in ihm lebendiger sein, als wenn sie bloß durch den Mund des Lehrers auf das Kind übergehen und auf sein Gemüt wirken können." Gewiß hat das viel für sich, wird aber in der Praxis nicht immer leicht durchführbar sein. Anderseits gibt Julius Ziehen (a. a. O., S. 150) zu bedenken, daß der verfrühte Besuch der Bühnenvorstellung leicht abtötende oder wenigstens herabsetzende Wirkung auf die Phantasie haben könne, die sich besser erst selbst ein lebendiges Bild der Personen, der Schauplätze, der Handlung und der Vorgänge des Dramas erarbeiten solle; die Vorstellung selbst werde dann hoffentlich noch höher hinaufführen. Bei Raphael Loewenfeld, der übrigens in seinen Ausführungen in erster Linie an unentgeltliche Darbietungen für Volksschüler dachte und die Kosten dafür von Mäzenen oder Stadtverwaltungen übernommen wissen wollte, wird eine solche Steigerung des Phantasiebildes durch die Bühnenwirkung wohl sicherlich zu erreichen gewesen sein: mit den naturgemäß beschränkten Mitteln seiner Bühnen Bestes zu bieten, war eben sein stetes Bestreben. Gegenwärtig aber ist unter der Marke „Schüleraufführungen" allerlei Minderwertiges im Schwang. Dem muß entgegengearbeitet werden: am wirksamsten durch Nichtbesuch solcher Unternehmungen, die sich einem von verständiger Seite geäußerten Rat auf Abstellung von Unzulänglichem verschließen, sowie durch die Bemühung, Schulklassen zu ermäßigten Preisen in Nachmittags- oder auch gelegentlich in Abendvorstellungen erster Bühnen zu führen. Die Garantie muß jedenfalls da sein, daß Gutes gut gegeben wird. Hat man mit ihnen vorher auch über die Art der vom Theater zu erwartenden Wiedergabe gesprochen, auf die Möglichkeit anderer Auffassungen oder besonders bearbeiteter Texte hingewiesen, kurz — mit Ziehens Ausdruck — Regie getrieben, so werden sie auch mit um so größerem Interesse der ihnen gebotenen Wiedergabe folgen und zu ernsterem Nachdenken über die Vorstellung kommen, als wenn sie einfach unvorbereitet an ihnen vorübergeht.

Der Schüler eigenes Verständnis für Fragen der Szene zu wecken, dienen endlich Aufführungen, die man sie selber veranstalten läßt. Rudolf Lehmann erklärte schon vor Jahren, daß die durch Proben hierzu weggenommene Zeit doch in selteneren Fällen der Arbeit, meistens hingegen anderen, weniger zweckmäßigen Zerstreuungen entzogen werde: dies sei denen gesagt, die Bedenken über solches Treiben äußern. — Der leitende Lehrer bedarf der Kunst Laubes, das Theatralische herauszuarbeiten, alles sehen und hören zu können, praktische Winke zu geben, vorzumachen — bis alles sitzt. Er muß also einigermaßen Erfahrung im Theaterwesen haben. Anzufangen ist am besten mit kleinen Stücken, deren dramatischer Gehalt groß, deren Inhalt leicht ver-

ständlich ist; bevorzugen sollte man anfänglich lustigere Sachen; ernste lassen sich viel schwerer bewältigen, wofern man sich nicht mit bloßem Hersagen begnügen will. Prinzipiell abzulehnen sind die „Jugendbühnen"- oder „Mädchenbühnen"-Stücke, die zumeist den Gipfel der Geschmacklosigkeit darstellen. Hans Sachs möchte sich für den Anfang am ehesten empfehlen; allmählich lassen sich dann die Anforderungen steigern; klassische Dramen können ganz oder teilweise gebracht werden, wie sie z. B. das Berliner Joachimsthalische Gymnasium unter Dütschke recht gut gab; selbst Massen- und Kampfszenen, wie sie, vollendeter als auf vielen Bühnen, einmal im „Julius Cäsar" des Luisen-Gymnasiums geboten wurden, lassen sich mit einiger Mühe bewältigen. — Von den primitiven Verhältnissen der Schulbühne aus lassen sich allerlei Besprechungen über Wert oder Unwert des Dekorativen herleiten, auch Fragen nach besonderen bühnentechnischen Einrichtungen werden sich leicht ergeben; darauf Bescheid zu geben, vermag nur, wer selbst mit dem Bühnenwesen vertraut ist: drum lasse sich niemand etwa gebotene Gelegenheiten entgehen, Bühnen zu besichtigen; aus eigener Anschauung wird er in einer Stunde mehr gewinnen als aus vielen dicken Büchern.

Ich bin am Ende. Nicht eine fertige Methodik der in Schulen zu verwendenden Theaterkunde galt es zu geben, nur: anzuregen und manchen auf ein Gebiet hinzuführen, das ihm vielleicht noch fremd war, bei näherem Zusehen aber viel Reizvolles zu bieten vermag. Ergänzungen bietet die einschlägige Fachliteratur; nicht alle benutzten Werke daraus sind auch im Text zitiert worden, so wenig wie hier jedes Buch angeführt werden soll, aus dessen oft recht vielen Seiten nur eine vereinzelte Bemerkung zu gewinnen war. Nur ein paar Titel noch zur Ergänzung des Gegebenen:

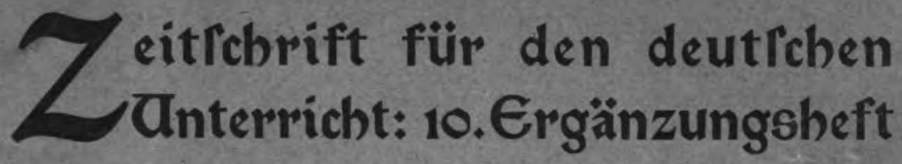
Über die Shakespeare-Bühne sind zu vergleichen die Dissertation von Brodmeier: „Die Shakespeare-Bühne nach den alten Bühnenanweisungen" (Weimar 1904), Richard Wegeners von der Shakespeare-Gesellschaft preisgekrönter Versuch: „Die Bühneneinrichtung des Shakespeare-Theaters nach den zeitgenössischen Dramen" (Halle, Niemeyer, 1907) und Neuendorffs 1910 bei Felber in Berlin erschienenes Buch: „Die englische Volksbühne im Zeitalter Shakespeares nach den Bühnenanweisungen".

Für die Entwicklung der italienischen Opernbühne vergleiche man die Bilder bei Hammitzsch „Der moderne Theaterbau" (vgl. S. 13).

Das Hauptkapitel von der „klassischen Bühne" behandeln die Veröffentlichungen von Ernst Pasqué („Goethes Theaterleitung in Weimar. In Episoden und Urkunden dargestellt." Zwei Bände. Leipzig, Weber, 1863), W. G. Gotthardi („Weimarische Theaterbilder aus Goethes Zeit. Überliefertes und Selbsterlebtes". Zwei Bände. Jena und Leipzig, Costenoble,

1865) und am gründlichsten und aufschlußreichsten Julius Wahle („Das Weimarische Hoftheater unter Goethes Leitung", Schriften der Goethe-Gesellschaft, Band VI, 1892). — Für die nachklassische Zeit sei auf Laubes in drei Büchern niedergelegte dramaturgische Anschauungen verwiesen: „Das Burgtheater" (Leipzig, Weber, 1868), das „Norddeutsche Theater" (ebenda, 1872) und „Das Wiener Stadttheater" (ebenda, 1875). Dingelstedt gibt über seine Tätigkeit mannigfache Auskunft; die Schilderung seiner „Braut von Messina"-Aufführung ist den „Münchener Bilderbogen" (Berlin, Gebr. Paetel, 1879) entnommen. — Über den Ursprung der Münchener Shakespearebühne hat R. Genée gehandelt: „Die Entwicklung des szenischen Theaters und die Bühnenreform in München" (Stuttgart, Cotta, 1889). Einzelheiten über die moderne Bühnenentwicklung gibt, wie schon erwähnt, Hagemann (vgl. S. 7). Von Gesamtdarstellungen sei für das neunzehnte Jahrhundert nochmals dankbar Marttersteigs erwähnt, dem manches entnommen werden konnte. Und wiederholt stehen hier endlich die Namen des Berliner Universitätslehrers Professor Dr. Max Herrmann und des Dramaturgen und Oberregisseurs am Münchener Hoftheater Dr. Eugen Kilian: für allerlei Anregung, die ich dem ausgezeichneten Methodiker der Theatergeschichte und dem allem hergebrachten Schlendrian wie aller unter der Maske genialer Neuerungen auftretenden kunstfernen Mache gleich trutzenden praktischen Theatermanne schulde, soll die Zueignung ein wenig Dank abstatten.

## Index.


Zeitschrift für den deutschen Unterricht: 10. Ergänzungsheft
Herausgeber: Dr. Walther Hofstaetter u. Prof. Dr. Fr. Panzer

# Deutsche Dichter und Schriftsteller in der Schule

Von
Th. Meyer und H. Binder



Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin